

**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 (3)**

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. 3. – 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: 376

кандидат педагогических наук, доцент Абдулаева Оксана Абдукаримовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

учитель Чикина Ирина Николаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение школа-интернат № 20 Петроградского района (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ РЕШЕНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье рассматриваются методические приемы обучения решению учебно-познавательных задач учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, имеющих нарушения слуха.

Ключевые слова: учебно-познавательные задачи, стандартная и творческая задача, учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. In article methodical methods of training in the solution of educational and informative tasks of pupils with the limited opportunities of health (LOH), in particular, having a hearing disorder are considered.

Keywords: educational-cognitive tasks, standard and creative task, studying with limited opportunities of health.

Введение. Одной из центральных проблем, стоящих перед современным педагогическим сообществом, является проблема реализации права на образование для всех, в том числе – образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В настоящее время развитие инклюзивного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования региональной системы образования детей с ограниченными возможностями развития. На первый план выходит задача сформировать у учащихся с ОВЗ универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные и личностные), помогающие им учиться, способствующие их саморазвитию и самосовершенствованию.

На наш взгляд, основной дидактической единицей содержания обучения предметам математического и естественнонаучного цикла с позиций реализации системно-деятельностного подхода может стать учебно-познавательная задача [2]. Решение учебно-познавательных задач вызывает у школьников большой интерес, повышает их учебную мотивацию и развивает все группы универсальных учебных действий. В старших классах учащиеся могут развивать эти умения, включаясь в исследовательскую деятельность, выполняя проекты и дополнительные задания. Развивать логическое и творческое мышление у младших школьников помогают не решение набора стандартных задач, а творческие учебно-познавательные задачи. Эти задачи позволяют при их решении варьировать различные способы действий, а значит переключаться с одного хода мыслей на другой и выбирать наиболее эффективный способ решения задачи в зависимости от конкретных условий.

Формулировка цели статьи. Основной целью статьи является осветить особенности обучения решению учебно-познавательным задачам учащихся с ОВЗ начальных и 5-х классов, в частности, имеющих нарушения слуха, а также представить адаптированные методические приемы, направленные на формирование умения решать учебно-познавательные задачи на уроках математики и естественнонаучного цикла учащимися с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья значительную категорию составляют дети с различными выраженными отклонениями слуха. Дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу обучающихся. По характеру нарушения слуховой функции выделяются [4]:

- ✓ кондуктивные нарушения, носящие временный характер;
- ✓ необратимые сенсоневральные поражения внутреннего уха;
- ✓ смешанные нарушения, при которых отмечаются как необратимое сенсоневральное поражение внутреннего уха, так и, как правило, обратимое нарушение в наружном или среднем ухе.

Эти обучающиеся к моменту поступления в школу обычно имеют весьма ограниченный речевой опыт, не владеют грамматическими закономерностями языка, плохо понимают обращенную к ним речь.

Комбинация нарушений создает определенные проблемы в обучении данной категории детей. В связи с этим возникает необходимость учета специфических образовательных потребностей, свойственных этой группе обучающихся. К ним относятся:

- упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования, соответствие объема учебной деятельности особенностям психического развития обучающихся;
- увеличение сроков освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования;
- наглядно-действенный характер образования. Отведение большого времени на повторение и закрепление учебного материала;
- потребность в дифференцированном, «пошаговом» обучении;
- элементарно-практический характер обучения языку, направленный на решение задач формирования и развития самостоятельной связной речи и повышение общего развития учащихся, реализуемых в сочетании с общеобразовательными задачами.

Специальные исследования показали, что особенности восприятия речи, затруднения в понимании смысла читаемого текста создают крайне неблагоприятные условия для усвоения знаний по всем предметам [6].

Л.И. Тигранова [7], изучая усвоение геометрического материала слабослышащими учащимися старших классов, получила данные, свидетельствующие, что трудности, которые испытывают учащиеся при доказательстве теорем и решении задач, во многом связаны с непониманием или неполным пониманием геометрического текста. Затруднения вызывает недостаточное владение не слышащими учащимися как семантикой, так и грамматикой языка. Подобные недочеты в языковом развитии создают трудности при

усвоении основных геометрических понятий - понятий высокой степени абстрактности. Автор выделяет 4 типа ошибок, допускаемых учащимися:

Первый тип – *сужение объема понятий*. Правильно выделяя существенный признак понятий, учащийся рядопологает с ним признак несущественный. Объем понятия оказывается суженным. Так понятие «*взаимно перпендикулярные прямые*» подменяется понятием «*перпендикуляр к прямой*», причем во всех случаях перпендикуляр – вертикальная линия, прямая – горизонтальная.

Второй тип ошибок – *расширение объема понятия*. В этом случае несущественный признак понятия выступает как основной. Так взаимно перпендикулярными прямыми у учащихся являются любые пары пересекающихся прямых.

Третий тип ошибок – *смешение понятий*. Чаще всего понятие «*взаимно перпендикулярные прямые*» смешивается с понятием «*параллельные прямые*».

Четвертый тип ошибок заключается в *замене* у учеников понятийных обобщений ситуационными обобщениями, сформировавшимися на основе недифференцированного восприятия наглядной ситуации геометрического чертежа. В этом случае под понятие «*взаимно перпендикулярные прямые*» неправильно подводятся различные объекты: и прямые углы, и лучи, на которые делятся взаимно перпендикулярные прямые в точке пересечения.

Таким образом, материалы проведенного исследования демонстрируют, что геометрические понятия у большинства слабослышащих учащихся не достигают необходимой степени обобщения и не являются адекватными научными понятиями (в пределах школьной программы).

И.М. Гилевич выделяет следующие три затруднения слабослышащих учащихся в понимании задач [3]:

1. В процессе решения косвенных задач у слабослышащих школьников возникают затруднения, связанные не только с речевым своеобразием, но и с особенностями понимания предметного, логического содержания и математического смысла условия.

2. Наиболее сложным для слабослышащих детей оказался этап понимания математического смысла текста при относительно высоком уровне понимания предметного и логического содержания.

3. Дети правильно осмысливают данные и искомую величины косвенной задачи как предметные совокупности, как логические элементы, но не как компоненты арифметического действия. Отсюда затруднения в переводе логического плана решения в математический, то есть, в выборе правильного арифметического действия.

Клинико-психолого-педагогические обследования школьников с нарушением слуха свидетельствуют о том, что у 25-30% из них выявляются сочетания нарушения слуха (первичного дефекта) с другими первичными нарушениями развития, это - задержка психического развития (ЗПР), нарушения эмоционально-волевой сферы, нарушения зрения, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталость, локальные речевые дефекты [2].

Комбинация нарушений создает определенные проблемы в обучении данной категории детей. В связи с этим возникает необходимость упрощения системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования, соответствие объема учебной деятельности особенностям психического развития обучающихся.

Таким образом, актуализируется проблема адаптивования методических приемов обучения учащихся, имеющих нарушения слуха, решению учебно-познавательным задачам.

Для выявления умения решать учебно-познавательные задачи учениками начальных и 5-х классов с нарушенным слухом нами было проведено исследование в одной из школ Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие **39** человек.

В эксперименте учащимся с нарушенным слухом предлагалось решить стандартную предметную задачу и задачу творческого характера.

Стандартную задачу правильно решили 86 % учащихся всех классов. Творческую задачу решили лишь 3% учащихся начальной школы и 5% учащихся 5 классов.

Для выявления возможных причин трудностей, связанных с решением задач творческого характера детьми с ОВЗ мы провели опрос учителей, работающих с этой категорией детей. В анкетировании приняло участие 25 учителей начальных классов, из них 36% - считают использование в учебном процессе творческих задач необходимым, 36% опрошенных считают, что творческие задачи (особенно математические) развивают логическое мышление; 28% считают, что задачи повышают познавательный интерес, а способствуют повышению успеваемости - 12%.

В тоже время необходимо отметить, что 32% всех учителей редко используют творческие задачи на своих уроках, а во внеурочной деятельности не используют вовсе - 20 %.

Большая часть учителей (56%) считают, что задач творческого характера недостаточно на страницах учебников. Таким образом, проведенный нами опрос подтвердил необходимость адаптации методических приемов, направленных на формирование умения решать учебно-познавательные задачи учащимися с ОВЗ и составление набора учебно-познавательных задач для учащихся начальных классов, имеющих слуховую депривацию.

Эксперимент проводился в 5 -х классах школы для учащихся с ОВЗ Санкт-Петербурга в 2016- 2017 г.

Основной целью па эксперимента являлось: показать различные приемы решения задач творческого характера.

Учитывая психолого-педагогические особенностей пятиклассников, мы выделили следующие способы решения творческих задач (математических), с которыми можно познакомить учащихся: решение задач графическим способом, способом подбора и решение «с конца», а также, при помощи дополнительных построений или перестройки чертежей с учетом найденных чисел.

Нами было выделено несколько этапов в обучения: подготовительный этап, этап ознакомления и этап закрепления умения решать творческие задачи. Подробно принципы организации деятельности учащихся в процессе решения учебно-познавательных задач, типология и анализ творческих учебно-познавательных задач с позиции достижения планируемых образовательных результатов представлены в пособии [1].

Для каждого этапа решения задачи характерны определенные мыслительные действия [2]. На первом этапе - осмысление условия - учащийся распознает и соотносит известные элементы задачи с неизвестными, отбирает полезную информацию, анализирует ситуацию, описанную в задаче.

На втором этапе - составление плана решения - учащемуся необходимо выявить детали, сконструировать простейшие математические модели, создать новые комбинации известных по условию задачи понятий и фактов, разбить задачу на подзадачи, выявить возможные частные случаи.

На третьем этапе учащийся осуществляет план решения задачи, а именно, оформляет решение задачи возможными способами, делает выводы и умозаключения.

На четвертом этапе учащемуся необходимо изучить найденное решение, то есть, интерпретировать результаты работы над моделью задачи, оценить и обобщить эти результаты, систематизировать и соотнести полученную информацию с имеющимися знаниями.

Можно выделить несколько типов задач [2, с. 16]:

- 1) стандартные (условие задачи четко определено, известен способ решения, его обоснование);
- 2) обучающие (задачи с неизвестным, с плохо определенным одним из основных компонентов);
- 3) творческие (задачи разного уровня творческой деятельности, решение которых зависит от умений перенести знания из других областей, от возможности изобретения собственного способа решения или комбинирования известных).

Творческие задачи подразделяются на поисковые, проблемные, креативные. Общей характеристикой творческих задач является тот факт, что ее решение для данного ученика не является известной цепью известных действий. Успех в решении зависит не только от того, решались ли раньше подобные задачи, сколько от опыта решения творческих задач вообще, от числа полностью разобранных решений с помощью учителя с подробным анализом всех интересных аспектов задачи. Задачи творческого характера вносят эмоциональный момент в умственные занятия школьников, они приучают к поискам своеобразных, не шаблонных, способов решения.

Рассмотрим некоторые приемы решения творческих задач для слабослышащими учащимися начальной школы [5]:

- Для того, чтобы решить задачу бывает полезно построить к ней рисунок или чертеж.
- В некоторых случаях часть данных целесообразно найти с помощью графических изображений (рисунков, чертежей), а часть - с помощью выполнения арифметических действий.
- Иногда в процессе решения задачи нужно делать дополнительные построения, перестраивать чертежи с учетом найденных чисел.
- Для решения задачи бывает необходимо ввести вспомогательный элемент («часть»).
- В поиске ответа задачи можно использовать способ подбора.
- Полезно переформулировать задачу, чтобы она стала более понятной.
- Условие или вопрос задачи можно разделить на части и решать задачу по частям.
- Можно начинать решение задачи «с конца».

Эти приемы предлагаются для учащихся 3-4 классов, но очень важно начинать работу над творческими задачами в 1-2 классах, если обучаемые имеют нарушенный слух. Необходимо учитывать темп учебной работы обучающихся, принимая во внимание наличие у них особых образовательных потребностей.

Характер указанных задач, уровень их трудности и сложности определяются реальными возможностями и потребностями учебного процесса, возрастными особенностями обучаемых, развитием их мышления и их математической подготовкой. Решая творческие задачи, учащиеся приобретают не только новые умения и отрабатывают навыки, но и готовятся переносить знания и умения в практическую жизненную ситуацию.

Использование исторических задач и разнообразных арифметических способов их решения не только обогащают опыт мыслительной деятельности учащихся, но и позволяют им осваивать важное культурно-историческое наследие человечества, связанный с поиском решения задач. Это важный внутренний (связанный с предметом), а не внешний (связанный с отметками, поощрениями и т.п.) стимул к поиску решений задач и изучению учебного материала [5].

Эффективность обучения младших школьников решению учебно-познавательных задач зависит от нескольких условий. Во-первых, задачи вводятся в процесс обучения в определенной системе с постепенным нарастанием сложности, так как непосильная задача мало повлияет на развитие учащихся. Во – вторых, необходимо предоставлять ученикам максимальную самостоятельность в поиске решения задач, давать возможность убедиться в ошибке, вернуться в начало и искать другой путь решения. В – третьих, нужно помочь учащимся освоить некоторые способы, приемы, общие подходы к решению творческих задач [1].

В заключительном этапе эксперимента приняли участие 21 пятиклассник, имеющий сниженный слух в той или иной степени.

Целью заключительного этапа эксперимента явились:

1. Выявление динамики развития мышления у учащихся 5-х классов.
2. Проверка достоверности выдвинутой гипотезы для подтверждения эффективности подобранных и адаптированных приемов обучения решению учебно-познавательных задач учащимися с ОВЗ.

Учащимся было предложено решить стандартную (предметную) задачу и задачу творческого характера.

Учащиеся решали одинаковые задачи. Результаты решения задач пятиклассниками отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты решения стандартной и задачи творческого характера учащимися пятых классов на этапе контрольного эксперимента

Класс	Количество учащихся, которые решили стандартную задачу		Количество учащихся, которые решили задачу творческого характера	
	чел.	%	чел.	%
5 «А»	14	93,3	10	67,7
5 «Б»	5	83,3	3	50
Итого	19	90,5	13	62

Как видно из результатов таблицы, эксперимент показал, что стандартную (предметную) задачу из 21 учащегося 5-х классов смогли решить 90, 5 %, а задачу творческого характера - 62 % учащихся. Таким образом, уровень умения решать творческие задачи учащимися с ОВЗ значительно увеличился (с 5% до 62%). Учащиеся экспериментальной группы смогли подобрать нужный вариант решения творческой задачи.

Результаты проведенного исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1. Анализ психолого-педагогической и педагогической литературы показал, что современная парадигма образования детей с ОВЗ, включающая в себя инклюзивно-интегрированный подход, предполагает все более тесное взаимодействие, взаимопроникновение системы общего и специального образования.

2. Обучение решению учебно-познавательных задач позволяет приобщать учащихся с ОВЗ к творческой деятельности на уроках естественнонаучного цикла и математики, повышать их интерес к обучению в целом.

3. Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о высокой эффективности использования учебно-познавательных задач в школах, реализующих адаптированные программы обучения.

Выводы. Практическая значимость нашего исследования заключается в разработке комплекса упражнений, способствующих развитию логического и творческого мышления у учащихся с ОВЗ и рекомендаций по организации деятельности учителей начальной школы по обучению младших школьников решению творческих задач.

В структуру особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ включить специальное обучение решению учебно-познавательных задач творческого характера, направленных на перенос знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью, преодоление ситуативности и фрагментарности.

Таким образом, развитие мыслительных операций и формирование универсальных учебных действий учащихся с ОВЗ при решении учебно-познавательных задач творческого характера неразрывно связаны и способствуют достижению широкого спектра образовательных результатов.

Литература:

1. Абдулаева О.А. Учебно-познавательные задачи как способ приобщения учащихся к творческой деятельности: учебно-методическое пособие: – СПб.: СПб АППО, 2015. – 84 с.

2. Абдулаева О.А. Педагогический потенциал учебно-познавательных задач: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбАППО, 2010. – 74 с.

3. Гилевич И.М. К проблеме интеграции (программы подготовки учителей массовых школ к работе с детьми с нарушением слуха) / И.М. Гилевич, Л.И. Тигранова // Дефектология. – 1996. - №6

4. Красильникова О.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в обучении детей с нарушением слуха: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 215 с.

5. Особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися / Под ред. Р.М.Боскис, К.Г. Коровина; Науч. - исслед. Ин-т дефектологии Акад. пед.наук СССР. – М.: Педагогика, 1981. - 160 с.

6. Терентьева Л.П. Решение нестандартных задач: учеб. пос., 2002. – 154 с.

7. Тигранова Л.И. Особенности усвоения основ наук в связи со своеобразием речевого развития слабослышащих детей.- В кн.: Основы специального обучения слабослышащих детей / Под ред. Р.М. Боскис. М., Педагогика, 1968.

Педагогика

УДК 373.3(045)

аспирант Абдуллова Лилия Юнировна

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

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость гражданского-патриотического воспитания младших школьников посредством включения элементов народной педагогики в учебный процесс школы. Автором представлен опыт внедрения элементов народной педагогики в учебный процесс школы.

Ключевые слова: младший школьник, гражданско-патриотическое воспитание, народная педагогика.

Annotation. The article proves the necessity of civic-patriotic education of younger schoolchildren by including elements of popular pedagogy in the school's educational process. The author presents the experience of introducing elements of popular pedagogy in the school's educational process.

Keywords: junior schoolchildren, civil-patriotic education, people's pedagogy.

Введение. Современное воспитание переживает период интенсивной трансформации. Этот процесс затрагивает как внешние характеристики, связанные с новыми педагогическими технологиями, так и внутренние параметры, связанные с гуманизацией и регионализацией. Поэтому проблема актуализации гражданского аспекта в современном воспитании подрастающего поколения очевидна и весьма своевременна, обусловлена в большей мере духовным фактором.

Современное воспитание подрастающего поколения сегодня оказалось в жестких рамках реалий, когда особой остроты достигли такие негативные тенденции, как утрата высоких идеалов человечности, эгоцентризм, доходящий до крайнего индивидуализма, культ денег и грубой силы, обесценивание жизни и бесцельности бытия; неуважение к традициям своего народа и так далее. Поэтому сегодняшним временем на приоритетное место выдвинута задача освоения новой парадигмы гуманитарной культуры, базирующейся на этнокультурных традициях, которые понимаются и воспринимаются в настоящее время как духовные источники развития творческого потенциала личности, как общественный механизм активизации духовной культуры общества в целом, формирования гуманных и гражданских чувств личности.

Имеющийся опыт показывает, что будущее принадлежит тем образовательным системам, где инновационная педагогическая деятельность нацелена на этнический и гражданский аспекты воспитания школьников, на создание условий для формирования личности, способной к взаимодействию с людьми

разных культур. Личность, способная к межкультурному диалогу, не может быть воспитана без приобщения к культуре межэтнического общения, ознакомления с культурой, бытом, традициями и обычаям общественной и семейной жизни разных народов.

Изложение основного материала статьи. Проблема гражданско-патриотического воспитания личности нашла отражение в работах педагогов (Г. М. Коджаспирова, А. С. Макаренко, В. А. Слатенин и другие).

Современные философы, педагоги, социальные педагоги (В. Н. Гуров, Н. Д. Никандров, В. К. Шаповалов и другие) исследуют проблему гражданского воспитания молодежи в обновляющейся российской действительности.

Ученые считают (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Д. Б. Эльконин и др.), что образовательно-воспитательную деятельность с подрастающим поколением необходимо начинать в раннем детстве как наиболее благоприятном периоде формирования социальной ответственности, творческой активности, гражданственности.

В большинстве сложившихся мнений ученых-педагогов заложена мысль о том, что основы знаний о гражданско-патриотических качествах личности у ребенка необходимо закладывать в семье (А. Ю. Гранкин, В. Н. Гуров, Г. Н. Филонов и другие), детском дошкольном учреждении (С. А. Козлова), в общеобразовательной школе (И. В. Бестужев-Лада, Б. Т. Лихачев и др.).

Сформированность гражданско-патриотических качеств у отдельно взятого индивида и общества волнует социальных педагогов (В. Г. Бочарова, В. Т. Гуров, А. В. Мудрик и другие). Гражданственность и патриотизм педагогами рассматриваются как «нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны» [4, с. 56]. К основным элементам гражданственности и патриотизма относят нравственную и правовую культуру.

Гражданско-патриотическое воспитание имеет общечеловеческие аспекты. Планета Земля представляет собой единую экологическую систему. Растут и расширяются экономические, политические, культурные взаимосвязи всех стран. Мировое сообщество, объединившееся в ООН, оказывает влияние на решение глобальных и региональных проблем. Но единство мира – это одновременно и борьба противоположностей, возникновение и обострение противоречий, которые в целях сохранения планеты и человеческой цивилизации должны разрешаться политическими средствами, мирным путем. В преодолении противоречий могут и должны внести свой вклад школа и педагогика всех стран, независимо от их общественного строя и политической системы, национальных различий и отношения к религии.

Основная цель гражданско-патриотического воспитания – «воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, уважения ее законов и подчинения им, потребности в деятельности на благо общества, расовой и национальной терпимости» [2, с. 46].

Сущность общечеловеческих аспектов гражданско-патриотического воспитания заключается в формировании у современных младших школьников понимания единства и взаимозависимости мира, одинаковой значимости для всех народов сохранения мира и разоружения; проблем экологии; защиты и сохранения мировой художественной культуры; экономического, научного, культурного сотрудничества, а также общественной активности в деле разрешения глобальных противоречий. Исторический спор о социальной справедливости может быть решен только в условиях мирного сосуществования, взаимовыгодного сотрудничества, взаимопонимания, соперничества в экономической, культурной области, уважения суверенитета, права каждого народа самостоятельно выбирать путь социально-экономического развития.

Разгром прежней идеологической базы образования, отказ от старой системы ценностей, деполитизация и деидеологизация школы, проведенные поспешно и непрофессионально – все это привело практически к отказу от воспитания как целенаправленного педагогического процесса. Общественному сознанию навязывалась идея «самотека» в воспитании. Разрушение прежней воспитательной системы привело к возникновению «черной дыры». Назрела острая необходимость создания новой воспитательной системы, адекватной новому времени, задачам построения гражданского общества. Новая воспитательная система сегодня с необходимостью должна быть ориентирована на воспитание Гражданина.

Цель воспитания Гражданина и патриота нашла отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании»: воспитание гражданственности и патриотизма является сегодня одним из основных принципов государственной политики в области образования.

Анализ педагогических исследований и практики гражданского воспитания учащихся свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме формирования гражданина. Значительный интерес к этой проблеме проявляют развитые демократические страны Европы и Америки. Воспитание Гражданина и Патриота осуществляется в процессе гражданского образования. Существуют разные подходы к гражданскому образованию, которое рассматривается как комплексная часть социальных наук и комплексная дисциплина, выходящая за рамки социальных наук.

В качестве основных направлений гражданско-патриотического образования зарубежные ученые выделяют политическое воспитание, правовое обучение, воспитание уважения к правам человека и ответственности перед обществом, экологическое образование и воспитание культуры межнационального общения.

Воспитание гражданина – одна из краеугольных задач российского образовательного учреждения. Решая проблему гражданского воспитания учащихся, современное образовательное учреждение сосредоточивает свои усилия на формировании у школьника ценностного отношения к явлениям общественной жизни. Школа имеет цель гражданско-патриотического воспитания учащихся – это «формирование гражданственности как качества личности, заключающегося в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения» [4, с. 306].

Система гражданско-патриотического воспитания младших школьников включает в себя: комплекс целей-функций, формируемых с учетом возрастных возможностей усвоения общегражданских и общечеловеческих политических идей учащихся; содержание и формы гражданского воспитания в средней школе, внешкольных и общественных организациях, средствах массовой информации, трудовых коллективах. Ей присущи противоречия и «механизмы» их разрешения, обеспечивающие эффективность воспитательного воздействия, свойственны также определенные критерии гражданской воспитанности.

Образовательная цель гражданского воспитания заключается в том, чтобы раскрыть у учащихся общечеловеческие и общегражданские политические ценностные ориентации перестройки и обновления общества; вооружить их умениями политического диалога и культурного ведения дискуссии, ораторского и организаторского искусства, четкого и ясного изложения мысли в свободной устной речи.

Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников позволяет развивать способность эмоционального, убедительного, аргументированного монолога, обращенного к слушателям, формирует у учащихся устойчивую систему привычного ответственного гражданского сознания, умения отстаивать свои убеждения, учит жить в условиях демократии и гласности, воспитывать глубокую и осознанную любовь к своей Родине, отчему краю.

Воспитательная функция гражданско-патриотической работы с учащимися начальных классов проявляется по мере включения их в посильную и доступную общественно-гражданскую деятельность. Именно в ней происходит формирование у учащихся таких чувств высшего порядка, как патриотизм и интернационализм, а также высоких морально-политических качеств: порядочности, морально-политической чистоплотности в отношениях с людьми, к общественному достоянию, сознательной дисциплинированности, ответственности, политической работы с учащимися начальных классов вытекает из образовательной и воспитательной.

Цели и функции гражданско-патриотического воспитания младших школьников достигаются и реализуются благодаря богатому содержанию целостного учебно-воспитательного процесса. Гражданско-патриотический воспитательно-образовательный характер имеют все предметы учебного плана. Предметы общественно-политического и гуманитарного циклов раскрывают перед учащимися картину закономерно развивающегося человеческого общества, переходящего от одной цивилизации к другой.

В числе основных задач гражданско-патриотического воспитания младших школьников следует выделить:

- формирование всестороннего, гармонически развитого гражданина страны;
- воспитание нравственных качеств на основе общечеловеческих ценностей;
- приобщение школьников к культуре, традициям, обрядам и другим ценностям своего народа;
- воспитание жизненной и гражданской позиции, соответствующей демократическим преобразованиям строящегося современного гражданского общества, правам и обязанностям личности;
- формирование гражданских чувств и эмоций;
- воспитание патриотических чувств, социальной ответственности;
- формирование национальной гордости, ответственности за судьбу страны;
- воспитание бережного отношения к национальному богатству страны;
- мировоззренческая установка, определение смысла жизни;
- приобщение школьников к законам государства, раскрытие необходимости их выполнения;
- приобщение школьников к культуре и традициям своего народа;
- формирование общечеловеческих (народных) норм морали, качеств без которых не может происходить становление гражданина (милосердие, доброта, справедливость, сострадание, смелость и так далее);
- воспитание трудолюбия; чувства собственного достоинства;
- воспитание любви к Родине, чувства гордости за страну.

На наш взгляд, гражданско-патриотическое воспитание младших школьников может проходить более успешно посредством народной педагогики – исторически сложившейся совокупности педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, героическом эпосе, своде правил поведения и воспитания, обычаях, обрядах, традициях и тому подобное. Народная педагогика представляет собой область эмпирических педагогических знаний и опыта народных масс, выражающихся в господствующих в народе воззрениях на цели и задачи воспитания, в совокупности народных средств, умений и навыков воспитания и обучения. Источниками изучения народной педагогики являются произведения фольклора с педагогическим содержанием и направленностью, этнографические материалы, народные и молодежные праздники, опыт семейного воспитания и прочее.

В русскую педагогическую литературу термин «народная педагогика» ввел К. Д. Ушинский, который видел в произведениях устного народного творчества «первые и блестящие попытки русской народной педагогики» [5, с. 155]. Великий педагог высоко оценивал воспитательный потенциал народной педагогики: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, – имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [5, с. 155]. К. Д. Ушинский глубоко верил в принцип «народ без народности – тело без души» и, опираясь на этот принцип, обосновал идею народности. Хорошо зная народные обычаи, обряды, традиции, он пришел к выводу, что «мудрость предков – зеркало для потомков», и потому ратовал за народное воспитание, ибо оно является живым образцом в процессе народного развития. Народная педагогика является результатом коллективного творческого вклада многих поколений в духовную культуру народа, ее неотъемлемой частью, выражением интересов трудящегося большинства.

Ценности народной педагогики способствуют формированию национального самосознания у подрастающего поколения, развитию у него понимания роли своей нации, этноса в мировой культуре. Народная педагогика содержит как идеал воспитания, так и пути и средства его достижения. Отражение народной педагогики в учебно-воспитательном процессе имеет целью такую его организацию, чтобы оно было направлено на формирование национального самосознания у подрастающего поколения, развитие у него понимания роли своей нации, этноса в мировой культуре.

Объектом и предметом народной педагогики является процесс воспитания процесс обучения, а главным элементом народной педагогики является совокупность эмпирических знаний, сведений, накопленных народом о человеке и его воспитании, и практическая деятельность трудящихся по воспитанию молодого поколения. Главное в народной педагогике – процесс воспитания человека. Большой научно-педагогический интерес представляют вопросы о том, как народ понимает сущность воспитания, какими приемами и методами пользуется в процессе воспитания, каково представление народа о трудовом, нравственном, умственном, физическом, эстетическом, гражданско-патриотическом воспитании.

Наука, предметом изучения которой является народная педагогика – этнопедагогика – это закономерности становления и развития традиционных культур воспитания под воздействием социальных, экономических и других факторов, способы их отражения и функционирования в современной

воспитательной системе (например, этнопедагогика русского народа, этнопедагогика народов Поволжья и Приуралья, этнопедагогика народов Северного Кавказа, этнопедагогика народов Севера и Сибири и так далее).

Среди факторов, определяющих своеобразие любой народной культуры и воспитания, важнейшими являются природа и история этноса. Так, этнопедагогика любого народа может включать в себя: природу, историю, религиозные воззрения, уклад семейной жизни и общественный быт, трудовое воспитание детей, традиционные праздники и обряды, семейные обряды, фольклор и тому подобное.

Этнопедагогика, по определению академика Г. Н. Волкова, – это «совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, детских играх и игрушках и тому подобное» [2, с. 45]. Народные воспитательные традиции, считает ученый, «сильны не научными аргументами и доказательствами, а логикой действия, дела, деятельности, результатами воздействия на психику воспитуемых и готовыми мыслями, отбираемыми и отшлифовываемыми в течение тысячелетий. Сила народной педагогики – не в авторитетных именах и плодотворных теориях, а в авторитетных мыслях и плодотворных результатах» [2, с. 222].

Следует иметь в виду, что термины «этнопедагогика» и «народная педагогика» не синонимичны. Этнопедагогика – «наука об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, наука о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени, народности, нации» [2, с. 13]. Этническая педагогика исследует особенности национального характера, сложившиеся под влиянием исторических условий, сохраняющиеся благодаря национальной системе воспитания и претерпевающие эволюцию вместе с условиями жизни, вместе с педагогической культурой народа». Народная педагогика изучает и использует опыт народа в воспитании детей. Как и в официальной теории педагогики, так и в этнопедагогике, одним из ключевых является понятие «воспитательный идеал». Именно формирование совершенной гармонически развитой личности и в той и другой воспитательной системе трактуется одинаково.

К числу общих закономерностей и характеристик народных педагогических систем, дающих возможность осуществлять перенос знаний из одной этнической педагогики в другую, относятся:

- наличие идеала личности, зафиксированного в фольклоре, эпосе, мифологии и других источниках народной духовной культуры и представляющих систему общечеловеческих ценностей;
- единство естественного механизма развития народных педагогик, выражающегося во взаимодействии социальных требований и народности;
- общность факторов воспитания, позволяющих учащемуся активно включаться в реальную человеческую деятельность и общение;
- общинно-групповой и гуманистически направленный характер обучения и воспитания.

Эти закономерности и характеристики составляют сущностное ядро народных педагогик, общее для всех народов. В качестве вариативных характеристик народных педагогик различных этносов выступают природно-географические условия и исторические особенности развития народов, определяющие характер труда, игр, праздников, традиций и обрядов, содержание устного народного творчества, изобразительного искусства и народных промыслов, специфику отношений людей друг к другу и окружающей природе.

В основу построения методики учебно-воспитательного процесса, базирующегося на народной педагогике, следует положить идеал личности как цель воспитания и обучения. Этот идеал органически включается в систему современных социальных целей и выполняет по отношению к учебно-воспитательным системам роль программы обучения и воспитания и критерия эффективности данного процесса.

Механизмом, позволяющим включить народную педагогику в современный учебно-воспитательный процесс, является народная традиция. Именно традиция выражает сущность народной культуры и ее связь с социальными условиями; она и в настоящее время несет те же воспитательные и образовательные функции, что и многие годы тому назад; она развивается вместе с обществом и отмирает, если теряет свою социально значимую основу.

Общечеловеческие представления о гражданственности, нравственности, красоте, уме складываются из суммы представлений многих поколений, многих народов; идеал совершенной личности также может быть объективно представлен только как гармоническое единство мыслей разных народов о хорошем человеке. Именно поэтому особое значение в народной педагогике придается формированию у младших школьников чувства уважения и любви к Родине, другому народу, его традициям и культуре, но прежде у учащегося должно быть сформировано национальное самосознание, патриотизм, гражданственность, чувство собственного достоинства.

Выводы. Народная педагогика имеет свои средства, которые могут быть эффективными в гражданском воспитании школьников: загадки, потешки, пестушки, природа, песни, игры, обряды, обычаи, пословицы, поговорки, афоризмы, дразнилки и так далее. Основным средством народной педагогики всегда являлось трудовое воспитание, передача подрастающему поколению производственных знаний, умений и навыков, подготовка достойной смены трудящихся. Познавая традиции и обычаи, младшие школьники становятся хранителями национальной самобытности. Неподдельный интерес к прошлому не только расширяет кругозор их познаний, но и развивает чувство гражданской ответственности, воспитывает любовь к Родине. Практика показывает, что единственный путь ориентации подрастающего поколения на общечеловеческие ценности гражданско-патриотического воспитания есть национальная культура, этнотрадиции, изучение которых помогает младшим школьникам не только глубоко осмыслить историю своего народа, но и формировать свое гражданско-патриотическое самосознание.

Литература:

1. Батурина, Г. И. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе (дошкольники и младшие школьники): пособие для педагогов, воспитателей, методистов / Г. И. Батурина. – М.: Академия, 2013. – 142 с.
2. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М.: Академия, 2011. – 168 с.
3. Луговинов, В. И. Гражданско-патриотическое воспитание / В. И. Луговинов // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 110.
4. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин и др. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

УДК 378.147

кандидат экономических наук, доцент Абрамова Наталья Сергеевна

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени

Маршала инженерных войск А. И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье раскрывается смысл применения кейс-технологии в профессиональном образовании. Установлено, что данный метод – это исследование обучающимися множества ситуаций на определенном отрезке времени. Раскрыты основные цели кейсов и принципы их реализации. Кейс-метод достаточно универсален и может быть использован в любой сфере профессионального образования. Подробно описывается схема обучения по данной технологии. Было замечено, что одним из главных условий формирования кейс-задания является наличие противоречий для создания проблемной ситуации, поэтому в статье указаны примеры противоречий, которые могут возникнуть у студентов в процессе работы. Кроме основных особенностей метода исследования (идея строится вокруг проблемы, а не предмета; кейс должен иметь дело с конкретной ситуацией, а не только с теорией; обучающиеся должны занимать активную позицию в процессе обучения; ответов на задачу может быть несколько) было отмечено, что решение задания лучше всего выполнять в мини-группах, где проявляется особая степень самостоятельности, в связи с чем в статье выделяется ряд принципов, на которых и строится такой вид работы.

Ключевые слова: профессиональное образование, кейс-технология, компетенция, компетентность, Федеральный государственный образовательный стандарт, специалист, выпускник.

Annotation. The article describes the application of case technology in vocational education. It is established that this method is the study of the students of a set of situations on a certain time interval. The main goals of the cases and the principles of their implementation are disclosed. Case-method is quite universal and can be used in any sphere of vocational education. Detailed description of the training scheme for this technology. It was noted that one of the main conditions for the formation of a case-study is the existence of contradictions for creating a problem situation, therefore the article contains examples of the contradictions that students may have in the process of work. In addition to the main features of the research method (the idea is built around a problem, not an object, the case should deal with a specific situation, not just with theory, students should take an active position in the learning process, there may be several answers to the problem), it was noted that the solution tasks are best performed in minigroups, where a special degree of independence is manifested, in connection with which the article singles out a number of principles on which this kind of work is based.

Keywords: professional education, case-technology, competence, competence, Federal state educational standard, specialist, graduate.

Введение. Стандарты нового поколения ставят внедрение практико-ориентированных (деятельностных и интерактивных) технологий на первое место. Преподаватели стремятся совместить традиционные методы обучения и современные образовательные технологии. В профессиональной подготовке кадров важная роль отводится практике. И метод анализа конкретной ситуации (кейс-метод) стал использоваться как наиболее оптимальный. Ранее он применялся в бизнес-образовании. Теперь же появляется на различных уровнях образовательных ступеней. Переход этой технологии в профессиональное образование был обусловлен неспособностью выпускников быстро адаптироваться в профессиональных условиях, применить свои знания на практике. Кейсы призваны решить эту задачу, однако на сегодняшний день рассмотрены не все возможности кейсов, что и обуславливает актуальность исследуемой темы.

Современному обществу требуются высококвалифицированные специалисты, способные находить несколько вариантов решения поставленной задачи и выявлять лучшее, аргументировать свой выбор, ориентироваться в быстро изменяющихся условиях. Также одним из критериев результативности выпускника должна быть самостоятельность при выполнении заданий и выборе источников информации. Усвоение и переработка информации должным образом – главная идея востребованного на сегодняшний день в профессиональном образовании деятельностного подхода к обучению. Поэтому кейс-технологии можно считать одной из самых эффективных методик, где студент погружается в проблему и исследует ее как самостоятельно, так и при поддержке преподавателя.

Формулировка цели статьи. Выявить роль кейс-технологии в профессиональном образовании. Для этого необходимо решить следующие задачи: установить цели кейс-метода, принципы его реализации и выявить условия создания кейсов.

Изложение основного материала статьи. Кейс (case) в английском языке означает:

- папка, документ, портфель, чемодан (в рассматриваемом нами случае – это совокупность документов для работы обучающихся);
- конкретная ситуация, случай или их сочетание (в данном случае набор ситуаций, которые должны быть изучены студентами) [1].

Профессором Робертом Мери было отмечено, что case – метод это исследование обучающимися множества ситуаций на определенном отрезке времени. Кейс-метод выступает в роли метода инструктирования, где студент и преподаватель участвуют в прямом обсуждении деловых ситуаций и проблем [2].

Его основные цели:

- активизация обучающихся для повышения эффективности профессионального обучения;

- повышение мотивации к обучению;
- формирование навыков анализа ситуаций;
- формирование умения четко и аргументированно выражать позицию в устной и письменной форме по какому-либо вопросу, отстаивать свою точку зрения;
- отработка умения работы с информацией;
- моделирование решений разных ситуаций в соответствии с поставленной задачей с представлением различных подходов к разработке планов действий;
- критическое оценивание различных точек зрения;
- проведение рефлексии и корректировка собственных действий [3].

Суть деятельности студентов в процессе решения кейса состоит в анализе ситуации. Существует достаточно много разновидностей анализа, однако все они делятся на два типа: те, которые имеют инструментальный характер и те, которые тяготеют к объекту исследования. Кейс-метод – это второй тип анализа, где формируется свое собственное содержание аналитической деятельности. Обучающие возможности рассматриваемого нами метода прямо пропорционально зависят от количества используемых в нем аналитических методов, что, нельзя не отметить, зависит от уровня методологической культуры преподавателя.

Содержание аналитической деятельности в кейс-методе состоит из четырех основных видов анализа:

- проблемного;
- системного;
- праксеологического;
- прогностического [4].

Но при этом каждый курс имеет свои разновидности анализа, поэтому нельзя сказать, что содержание кейс-метода ограничивается сформулированными задачами. В разных ситуациях выделяют такие виды анализа как: экономический, управленческий, психологический, педагогический.

Использование кейс-метода имеет явные преимущества по отношению к простому изложению материала. Его задачи отличаются от тех, которые используются при проведении семинарских и практических занятий. Такое обучение дает студентам возможность приобрести более широкий круг навыков.

Разбирая кейсы, студенты получают готовое решение, которое можно будет применить в аналогичных обстоятельствах. Увеличение такого опыта у студента позволит ему увеличить вероятность использования готовой схемы решений к сложившейся ситуации, сформирует навыки решения более серьезных проблем. Разнообразие кейсов встречается много. Классифицируют их по различным признакам. Одним из самых используемых подходов к классификации является сложность. При этом выделяют иллюстративные учебные ситуации (обучение студента алгоритму принятия решения); учебные ситуации-кейсы с формированием проблемы (выделяется задача и четко сформулированная проблема для проведения студентом диагностики ситуации и принятия им самостоятельного решения); учебные ситуации-кейсы без формирования проблемы (для самостоятельного выявления проблемы и предложения своего варианта ее решения).

Его идея заключается в том, что формирование должным образом знаний и умений не происходит без самостоятельных действий студента по решению конкретной задачи. При активной же позиции обучающегося, происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками, которые применяются на практике.

Реализация рассматриваемого нами метода происходит на основе двух принципов:

- педагог берет на себя руководство процессом обсуждения, где отдельные студенты и группа в целом занимаются исследованием конкретной ситуации во всей ее сложности;
- для реализации эффективного руководства дискуссией должен использовать детали, которые содержатся в описании ситуации [5].

Взаимодействие преподавателя и обучающихся дает право приравнять кейс-технологии к интерактивным методам обучения.

Стоит отметить, что кейс-метод универсален и может быть использован в любой сфере профессионального образования, в том числе и при подготовке специалистов, в будущей деятельности которых большое значение имеет ответственность за принятое решение.

Для более полного рассмотрения сущности и установления значимости кейс-метода обозначим примерную схему обучения по данной технологии.

Еще до начала занятий преподаватель должен разработать кейсы, подобрать соответствующий список литературы, который студенты могут использовать в процессе работы. На этом этапе педагог формулирует проблемы и обязательно учитывает, что: большой объем учебного материала усваивается достаточно медленно; материал, сформированный в определенную систему, воспринимается и усваивается легче; акцент на смысловых опорных пунктах будет способствовать эффективности запоминания материала [6].

Во время занятий должна идти организация предварительного, и впоследствии итогового обсуждения содержания кейса. Студенты при этом изучают дополнительную информацию для более полного овладения материалом и выполнения задания, представляют свой вариант решения задачи, выслушивают точки зрения других участников. Каждому студенту необходимо усвоить, как именно нужно работать с практическими ситуациями. Любая самостоятельная деятельность имеет единое основание – индивидуальное познание, которое базируется на следующих видах деятельности студента:

- усвоение понятий и закономерностей, применение имеющейся информации в знакомой ситуации;
- деятельность, с помощью которой студент добывает необходимую ему информацию для решения новой ситуации;
- самостоятельная деятельность для решения творческих задач [7].

Оформление работ. Исправляются ошибки, на которые указала экспертная группа и преподаватель. На этапе подведения итогов студентами проводится рефлексия. Преподаватель беседует со студентами. По окончании дискуссии объявляются результаты [8].

Одним из главных условий формирования кейс-задания является наличие противоречий для создания проблемной ситуации, задачи для нахождения студентами наиболее подходящего решения. Противоречия могут возникнуть например между:

- известными и новыми для обучающихся фактами;
- имеющимися знаниями и теми, которые необходимо приобрести для решения поставленной задачи;
- сложившимися способами использования знаний и необходимостью выработки новых действий [9].

Кейс-метод является одним из самых востребованных в подготовке менеджеров, юристов, экономистов так как активизирует множество различных факторов: теоретические знания по предмету, практический опыт обучающихся, их способность формулировать свои мысли, высказывать предложения, аргументированно доказывать свою точку зрения. Метод кейса хорош в тех дисциплинах, где задачи могут иметь множество вариантов решения, способные конкурировать по степени истинности [10].

К особенностям метода исследования относят:

- идея строится вокруг проблемы, а не предмета;
- кейс должен иметь дело с конкретной ситуацией, а не только с теорией;
- обучающиеся должны занимать активную позицию в процессе обучения;
- поиск нескольких вариантов решения задачи [11].

Каждый конкретный способ создания проблемной ситуации зависит от нескольких факторов, к примеру, от сложности изучаемого материала, количества выделенного учебного времени или от контингента студентов. Самое главное при этом соблюдать правило наличия проблемы, которую студентам необходимо изучить, проанализировать и представить аргументированное решение. В кейсе должно содержаться достаточно информации для студентов, чтобы они могли определить суть задачи.

Стоит отметить, что в применении кейс-технологии важную роль играет работа в микрогруппах. Так как это хороший способ обмена опытом. Разделившись на подгруппы, студенты начинают самостоятельно работать. Самостоятельная работа в таком случае выполняется на основе следующих принципов:

- сотрудничество (сочетание совместной и индивидуальной деятельности);
- коллективизм (участие каждого студента в постановке целей и задач, в работе на протяжении всего времени. Осознание каждым, что он член коллектива и на нем лежит определённая ответственность за выполнение задания);
- ответственность (студенты отчитываются по заданию не столько перед преподавателем, сколько перед своими сокурсниками. За счет такого подхода студенты учатся самоконтролю и самооценке).

В процессе применения кейс-технологии обеспечивается конструктивное взаимодействие педагогической теории и практики; развивается позитивная мотивация, которую, как мы уже говорили, должен обеспечить преподаватель; развиваются умения и навыки социальной коммуникации в профессиональной сфере; формируются необходимые профессиональные компетенции; происходит развитие интеллектуальных способностей обучающихся, их самостоятельности, креативности.

Выводы. Кейс-метод, являясь одним из видов интерактивного обучения, оказывает положительное влияние на формирование выпускников как высококвалифицированных специалистов, поскольку развивает аналитические (умение классифицировать, определять важную и второстепенную информацию, находить пропуски информации и восполнять ее недостаток), оценочные навыки, навыки самоанализа (несогласие принять сторону других участников склоняет студента к анализу своего и прочих мнений), учит работать в команде, применять на практике теоретический материал, помогает увидеть неоднозначность проблем в реальной жизни в профессиональной сфере и на бытовом уровне, и находить более рациональное решение.

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. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.
8. 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.
9. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцев Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201-207.
10. 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.
11. 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.

УДК: 371.11

кандидат педагогических наук Августманова Татьяна Валерьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

О ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются возможные предпосылки для возможных изменений профессионального образования руководителей образовательных организаций в современных условиях. Уточняются факторы, обеспечивающие достижение новых задач перед системой дополнительного профессионального образования в связи с меняющимися условиями социально-образовательной среды, требованиями к профессиональной деятельности руководителя образовательной организации, направленности его внимания к результатам образования как общекультурным достижениям.

Обосновывается необходимость формирования и развития новых компетенций у преподавателей системы дополнительного профессионального образования, которые проявляются в части оптимизации содержания материала, мобильного освоения ими новых форм и методов работы со взрослыми обучающимися, освоения информационно-коммуникационных технологий работы.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, руководители образовательных учреждений, методическая работа, обновление, глобализация.

Annotation. The article considers possible prerequisites for possible changes of the professional education of heads of educational organizations in modern conditions.

The factors providing achievement of new tasks before the system of additional vocational education in connection with the changing conditions of the social and educational environment, the requirements for the professional activity of the head of the educational organization, the focus of his attention to the results of education as general cultural achievements are specified.

The necessity of formation and development of new competencies for teachers of the system of additional vocational education is substantiated. These are manifested in the optimization of the material content, mobile development of new forms and methods of work with adult learners, and the development of information and communication technologies of work.

Keyword: additional vocational education, heads of educational institutions, methodical work, renewal, globalization.

Введение. В процессе формирования глобального информационного поля современного дополнительного профессионального педагогического образования актуальным становится обращение к вопросу о ведущих направлениях его ближайшего развития.

В статье В.В. Серикова, посвященной критическому анализу традиционной модели целостного подхода к проектированию педагогических систем, автор делает выводы, которые на наш взгляд, могут быть применимы и при проектировании педагогической реальности в системе дополнительного профессионального образования. Так, он отмечает, что кризис наступает тогда, когда *мир меняется, а мы мыслим по-старому*. Преобразующие силы человека, его субъектная позиция в мире выросли настолько, что *учить и воспитывать его по-старому стало невозможно*. Современное образование с его «личностными результатами», метапредметными «универсальными учебными действиями», с содержанием, которое задается не «сверху», а строится «на местах», поставило перед педагогической наукой такие задачи, что остаться на позициях классической методологии «объективного знания» и естественнонаучных моделей системности не представляется возможным. Становится все более очевидным, что механическое построение «систем», «деятельностей» и «процессов», не являющихся порождением собственной смысловой реальности субъектов воспитания, не обеспечивает планируемые новообразования в личностной сфере воспитанников [14].

Становится очевидным, что при «изменении образовательного мира» изменяется и сектор технологий дополнительного профессионального педагогического образования (и информационных, и коммуникационных) – он обогащается инструментарием интерактивных форм обучения взрослых, использование которых нельзя не учитывать: интерактивное дистанционное образование, он-лайн конференции и обсуждения в режиме реального времени, доступ к сетевым библиотекам и банкам данных, что, несомненно, придает дополнительный импульс к ускоренному распространению знаний посредством глобальной коммуникационной сети [13].

Таким образом, целью исследования является выявление ведущих предпосылок, которые содействуют изменениям в системе дополнительного профессионального образования, так как в настоящее время перед ними стоит невероятно трудная задача – в очень сжатые временные сроки рассмотреть варианты по созданию (совершенствованию) развивающей профессиональной среды, в которой могут быть удовлетворены запросы руководителей образовательных организаций, преследующих, в большинстве своем, субъективно значимые цели, и при том, что она должна способствовать развитию региональной (муниципальной) системы образования.

Изложение основного материала статьи. С разработкой проекта профессионального стандарта руководителя, у специалистов системы ДПО остро встает вопрос поиска новых форм организации его введения; оценки уже имеющегося уровня профессиональных компетенций руководящих работников, так как в связи с процессами информатизации и глобализации, утверждения новых нормативно-правовых актов, им приходится «с колёс» решать вопросы о первоочередности совершенствования отдельных профессиональных компетенций в самое ближайшее время; осуществления «контроля» и ответственности за то, чтобы обмен идеями, который «ведет к приумножению знаний» не был хаотичным; оперативности в удовлетворении профессиональных потребностей руководителей образовательных учреждений.

С одной стороны для того, чтобы удовлетворить потребности руководителей системы образования в связи с реализацией ФГОС, специалист системы ДПО должен *владеть содержанием темы, знать то, содержание, с которым непосредственно работает руководитель* (в соответствии с требованиями ФГОС

дошкольного, начального или основного общего образования), то есть уметь ответить на вопрос о том, *как конкретно* необходимо работать в совершенно новых условиях с новыми требованиями. Значит, возникает необходимость пересмотра собственного багажа имеющихся предметных, общепредметных знаний, своих профессиональных позиций, которые связаны с требованиями других субъектов системы образования.

Поэтому, с другой стороны, при формировании новых компетенций у руководителей школ, уже не может не стоять вопрос о формировании новых компетенций у самих преподавателей системы дополнительного профессионального образования, которые проявляются в самом процессе организации дополнительного профессионального образования в части оптимизации содержания материала, мобильного освоения новых форм и методов работы со взрослыми обучающимися, освоения информационно-коммуникационных технологий работы. М.В. Кларин в своем исследовании «Инновационные модели обучения» очень точно отмечает, что сегодня изменяется характер дополнительного профессионального образования – оно перестаёт выступать как необязательная «добавка» к полученному базовому профессиональному образованию [12]. В таком случае, оно берет на себя роль важного шлифующего промежуточного образовательного процесса для «поддержки» руководителя в рабочем профессиональном состоянии в соответствии с требованиями времени (и таких промежуточных этапов может быть довольно много). Этот промежуточный процесс предназначен для коррекции профессиональной траектории развития руководителя, заполнения и выравнивания пробелов в профессиональных знаниях и умениях, возникающих в условиях насыщенной и разнообразной информационно-образовательной среды. В таком случае, специалистам и организациям дополнительного профессионального образования приходится отказываться от роли единственных информационных посредников, исключительных точек доступа к содержанию образования в целом и содержанию учебных предметов в частности.

В общем виде, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное профессиональное образование востребовано лишь в том случае, когда оно направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [15].

Меняющиеся условия социально-образовательной среды и профессиональной деятельности руководителя, усиление его внимания к результатам образования как общекультурным достижениям, воспитательной работе в школе [17], ставят задачу перехода системы дополнительного профессионального образования на другой, качественно новый уровень, который необходимо учитывать при разработке дополнительных профессиональных программ как по отдельности, так и в комплексе. При этом переходе может быть, на наш взгляд, выделено несколько «шагов».

Первый связан с «косметическим ремонтом» (а в отдельных случаях и «капитальным»), фундаментальных профессиональных знаний и компетенций по определенной специальности, полученных ранее руководителем.

Второй – с формированием и развитием у них прикладных профессиональных знаний и компетенций, которые, по мнению самих работников системы образования педагога, могут быть применимы к смежной для него деятельности (специальностям) и обладают высокой скоростью распространения.

Третий – с освоением педагогическими и руководящими работниками ранее никогда им неосвоенных, или несвойственных их профессиональной деятельности компетенций.

Четвёртый – с нахождением «точки опоры», новых профессиональных смыслов в своей деятельности.

Данные процессы, мы думаем, напрямую связаны не только с управлением образовательным учреждением, но и с организацией методической деятельности, которую ведут сегодня муниципальные методические учреждения (автономные/бюджетные), организации, учебно-методические и информационно-методические центры. Многие из них имеют лицензии на ведение деятельности по дополнительному профессиональному образованию и реализации дополнительных профессиональных программ.

В связи с этим, актуальным является рассмотрение тех направлений развития современного дополнительного профессионального педагогического образования, которые были бы интересны и специалистам работающим в этой системе, и специалистам муниципальных методических служб. При том, что целью методической работы на уровне муниципалитета является не только обеспечение научно-методической и организационно педагогической поддержки образовательного учреждения в реализации федеральной, региональной и муниципальной политики в области образования, но и развитие профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников с учетом задач, определяемых федеральными государственными образовательными стандартами общего образования [5].

В Докладе о глобальной повестке образования [8] авторы говорят о том, что к 2025-35 годам будут востребованы такие новые элементы системы образования, которые будут находить отклик и с глубокой трансформации системы дополнительного профессионального образования: «университет для миллиарда», в условиях которого произойдет концентрация рынка трансляции знаний; виртуальные менторские сети и образовательные тьюторы; «внесистемное» образование (образование, получаемое не только в государственных образовательных учреждениях), игровые среды, дополненная реальность. Типичной образовательной моделью следующего десятилетия для большинства учебных заведений, работающих со взрослыми специалистами, может стать «перевернутый» университет («flipped university»), в котором преподавание ведется через ведущие MOOC-платформы, а в самих образовательных учреждениях или на их базе выполняются лабораторные работы, учебные проекты и живые обсуждения.

Ведущим процессом, с которым придется считаться всем без исключения образовательным организациям (и в том числе дополнительного профессионального образования) в самое ближайшее время, будет процесс *глобализации*.

Данная тенденция задает направленность изменений в среднесрочной перспективе *основным уровням и формам образования*. Её особенностью, по мнению Е.В. Брызгалиной, является то, что фактически выявление трендов в образовании играет моделирующую и конструирующую роль, определяя архитектуру образования будущего [4], а, следовательно, и направления дополнительного профессионального образования.

Не претендуя на полное освещение вышеуказанного процесса глобализации, активно влияющего на «определение архитектуры образования ближайшего будущего» (Е.В. Брызгалина), абрисно обозначим его значение для системы дополнительного профессионального образования.

Согласно определению, которое мы находим в международном энциклопедическом словаре «Глобалистика», «глобализация - это процесс все большего приспособления системы обучения к запросам глобальной рыночной экономики. Нарастающая зависимость последней от знаний (так называемая экономика знаний) порождает идею создания Единой мировой образовательной системы, основанной на единых образовательных стандартах» [7]. В свое время С.П. Капица также отмечал, что «сегодня экономика знаний определяет развитие общества и бросает вызов привычной концепции рынка, поскольку распространить рыночные законы на знания невозможно. Знания обладают способностью бесконтрольно умножаться и распространяться — поскольку обмен идеями ведет к приумножению знаний каждого индивидуума. В конечном итоге система образования и формирует экономику знаний. Специалисты только сейчас начинают понимать, какое место занимает экономика знаний в нашем мире» [11].

М.А. Чешко в поисках ответа на вопрос что такое «глобализация» спрашивал, «это процесс, имеющий альтернативы и варианты, или же однозначный, целенаправленный, императивный процесс? Ведет ли этот процесс к целостности и полноте, или же отражает в себе разновидности путей развития человечества? Он результат новизны, происходящей от производства, информатики и культуры, или у него самого есть исторические корни?» [16].

В своих исследованиях Т.А. Аббас представляет несколько основных тенденций развития различных явлений глобализационного порядка, которые систематизированы разными исследователями:

1) объективное «усиление» процесса устранения межгосударственных границ (феномен «экономического гражданства»);

2) резкое повышение емкости, скорости и интенсивности транснационального, трансгосударственного потока капитала, информации, служебного и человеческого ресурса, покрытие мира «коркой» международных финансовых рынков;

3) массовое распространение западно-потребительских, бытовых, мировых и самопознавательных стандартов во всех других частях планеты;

4) повышение роли внегосударственных, трансгосударственных и, наконец, негосударственных регулирующих сил мировой экономики и международных отношений, «экономизация» политики, получение глобального масштаба экономических процессов и в результате, подчиняя первое второму, нарушение границ между внешней и внутренней политикой, объединение механизма реального управления в основном в руках международных организаций;

5) экспорт той или иной модели демократического государственного строя и проникновение ее в политические структуры разных государств;

6) формирование виртуального пространства электронно-коммуникационного общения, значительно повышающее возможности социализации личности, но в то же время, по уточнению Т.А. Аббас, ослабляющие возможности сохранения под контролем *национального информационного пространства государства* в гражданском обществе; использования новых информационных технологий в национальной политике, явное заблуждение общественного мнения относительно развития политической, коммерческой, образовательной, духовной областей в разных странах; СМИ, включая Интернет, которые прямым или косвенным, путем формируют мнение международного сообщества, а также общественности каждой из стран этого сообщества в отдельности;

7) превращение локального в общемировое, мирового – в локальное за счет возможности повышения взаимоподчинения государств, мгновенной передачи информации на любое расстояние, формирование всепланетарного пространства – всемирной инфраструктуры;

8) ответственность всех и каждого в отдельности индивида за судьбу каждого человека в глобальной информационной сфере [1].

Вышеизложенные тенденции подтверждают мнение ученых [1;2;3;6;9;10], о том, что в целях изучения глобального мира и основных тенденций глобального развития важно найти *практические* пути применения глобальных исследований (global studies), которые будут базироваться на принципах мультимедисциплинарности, интегративности, целостности и системности.

Выводы. Таким образом, мы предполагаем, что можно сделать следующий вывод о том, что сегодня дополнительное профессиональное образование руководителей образовательных учреждений должно строиться с обязательным учетом направлений процесса глобализации. Именно эта позиция, на наш взгляд, настраивает всех заинтересованных субъектов на обращение к пересмотру программ дополнительного профессионального образования в части учета ведущих направлений глобализации – информатизации, дистанционного образования, интернационализации как мобильного взаимного обмена педагогической информацией между педагогами, преподавателями и учеными-исследователями независимо от территориального места её разработки; активной адаптации зарубежных программ, учебных пособий, телекоммуникационных источников и информации при обучении руководителей.

Литература:

1. Аббас, Т.А. Основные направления влияния глобализации на современное образование // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – №2. – С. 17-20.
2. Августманова, Т.В. О культуре мышления руководителя в современных условиях // Инновационная наука, ч. 2. – 2017. – №2.– с. 149-156. URL: http://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN_2-2.pdf (дата обращения: 12.01.2018)
3. Араkelов, А.В. Система образования в условиях глобализации // Вестник АГУ. – 2014. – №4. – С. 94-102. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obrazovaniya-v-usloviyah-globalizatsii> (дата обращения: 17.07.2017).
4. Брызгалина, Е.В., Смирнова, А.А. Российской образование: от локальных практик к глобальным трендам (заметки о форуме «Образование России» / edu Russia) // Проблемы современного образования. – 2017. – №3. – С. 126-136. URL: <http://www.pmedu.ru/images/pso2017-3/126-136.pdf> (дата обращения: 16.07.2017)
5. Блинова, И.К., Зорина, И.А. Адаптивная система взаимодействия методической службы и образовательных организаций города // Методист. – 2015. – №6. – С. 17-20.
6. Бухтеева, Е.Е. Тенденции глобализации в образовании // Преподаватель-XXI век. – 2013. – №1. – С. 38-42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-globalizatsii-v-obrazovanii> (дата обращения: 17.07.2017).

7. Глобалистика. Международный энциклопедический словарь. – М.; СПб.; Нью-Йорк. – 2006. – С. 181-182.
8. Доклад о глобальной повестке образования. URL: https://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru.pdf (дата обращения: 14.07.2017)
9. Ильин, И. В., Розанов А. С. Глобальный мир: взгляд из России // Век глобализации. – 2013. – №2. – С. 180–185.
10. Ильин, И. В., Розанов А. С. Глобальные исследования: новые подходы // Век глобализации. – 2014. – №1. – С. 170–181
11. Капица С.П. Экономика знаний: контекст российских проблем // Россия в глобальном контексте: цикл публичных дискуссий. – Вып. 15. URL: www.nikitskyclub.ru
12. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Монография. – М.: Луч., 2016. – 640 с.
13. Межевич, Н. М., Жабреев, А. А., Жук, Н. П. Экономические проблемы регионов и отраслевых комплексов // Проблемы современной экономики. – 2011. – №1(37) URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=3497> (дата обращения: 14.07.2017)
14. Сериков, В.В. К построению целостного образа педагогической реальности / В.В. Сериков // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Том 2, №1. – С. 201-215
15. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: <http://www.zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 14.07.2017)
16. Чешко М.А., Глобальное видение и новая наука. – М.: 1998. – С. 41.
17. Avgusmanova Tatyana V., Dzyatkovskaya Elena N. Self-Education Skills As A Means Of Education Sustainable Development: Multidisciplinary Studies // 2017 International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7-8, 2017. doi: [dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.14](https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.14)

Педагогика

УДК 796,2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта Агаев Натиг Фарман оглы

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

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Лукина Елена Вячеславовна

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

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Разорёнов Василий Александрович

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

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. Рассмотрены вопросы использования игровой деятельности, в частности подвижных игр на занятиях по физической культуре. Авторы обращаются к истории подвижных игр. Указывается принципы, которыми должен руководствоваться преподаватель с целью эффективного использования подвижных игр в занятиях по физической культуре. Рассмотрены особенности игровой деятельности и подвижных игр. Авторы обращают внимание на содержательную направленность подвижных игр в зависимости от тех качеств, которые необходимо развить.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, подвижные игры, занятия по физической культуре, принципы обучения, качества быстроты, ловкости, выносливости, волевые качества.

Annotation. The questions of optimizing the training process by using the game activity, in particular, mobile games in the classroom are considered. The authors refer to the history of mobile games. It specifies the principles that should guide the coach with the goal of effectively using mobile games in the training process. Features of game activity and mobile games are considered. The authors pay attention to the content orientation of mobile games, depending on those qualities that need to be developed.

Keywords: game, game activity, outdoor games, training process, principles of training, quality of speed, dexterity, endurance, strong-willed qualities.

Введение. Игра – исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид деятельности, свойственный человеку. Является средством самопознания, развлечения, отдыха, средством физического и общего воспитания, средством спорта. Игра как сознательная деятельность направлена на достижение условно поставленной цели, формирует мировоззрение личности, отношение его к коллективу.

Игровая деятельность характеризуется доступностью, активностью, прогрессивностью, самостоятельностью, эмоциональностью, адаптивностью, импровизированностью, добровольностью, креативностью, удовольствием.

Формулировка цели статьи. Эффективность использования подвижных игр на занятиях по общей физической подготовке не вызывает сомнения. Актуально применение в данных условиях игрового метода, достоинство которого состоит в доступности изучения технически сложных упражнений и обеспечении комплексного совершенствования двигательной деятельности, в результате чего происходит развитие физических качеств наравне с двигательными навыками [2].

Ценность подвижных игр состоит в приобретении умений, качеств, навыков, повторяющихся и совершенствующихся в условиях смены обстановки игры. Содержание игровой деятельности способствует обогащению представления, активизации наблюдательности, мышления и внимания, развитию памяти, сообразительности и воображения. Связь игровой деятельности с решением определенных задач, выполнением определенных обязанностей, преодолением разного рода трудностей и препятствий

способствует укреплению силы воли, воспитанию выдержки, решительности, настойчивости в достижении цели, веры в свои силы.

Изложение основного материала статьи. С термином «игра» тесно взаимосвязан термин «игровая деятельность». В жизни человека игровая деятельность занимает основное место. Выделяют функции игры: развлекательную, социокультурную, диагностическую, воспитательную, коррекционную, социализирующую, познавательную, игротерапевтическую [3].

Самой природой человека обусловлены потребности, к которым относится и игровая деятельность: потребность в тренировке мышц и внутренних органов, потребность общения, получения внешней информации. Согласно теории избытка энергии, возникновение игровой деятельности происходит в результате того, что в организме накапливается избыточная, неизрасходованная энергия, требующая удаления. Это возможно достичь в игре.

Широкую популярность подвижные игры приобрели благодаря простоте правил, их вариативности, несложности и естественности физических упражнений, из которых состоят игровые действия, возможности проявления инициативы, воли, воображения. История подвижных игр уходит в глубокое прошлое. Физическая подготовка воинов в Древнем Риме, Спарте и Афинах обязательно включала в себя подвижные игры. Проводились игры в специально построенных помещениях и на стадионах. Содержание народных подвижных игр послужило в дальнейшем основой программы Олимпийских игр, начало проведения которых относится к 776 г. До нашей эры (именно с этого года отмечено начало записи победителей в состязаниях) в Древней Греции.

На Руси подвижные игры являлись средством физического совершенствования. Пётр I во времена своего правления применял в физической подготовке молодых людей игры в городки и лапту как средство физического воспитания, о чём свидетельствуют исторические документы. Придавая огромную роль физическим упражнениям, А.В.Суворов, выдающийся русский полководец, отмечал в том числе и полезность и подвижных игр. А.И.Герцен, В.Г.Белинский, К.Д.Ушинский, П.Ф.Лесгафт пропагандировали и использовали в физическом воспитании молодежи подвижные игры [1].

Для повышения эффективности использования подвижных игр на занятиях по физической культуре преподаватель при решении образовательных, воспитательных и оздоровительных задач должен руководствоваться ведущими принципами обучения:

принцип сознательности и активности – при проведении игры преподаватель обязан объяснить играющим её содержание, задачи и правила проведения. Сознательное поведение играющих способствует совершенствованию и творческому обогащению игры, в результате чего значительно возрастает заинтересованность игроков и, как следствие, повышается воспитательное воздействие игры;

принцип наглядности – при обучении подвижным играм возможно использование не только показа, но и наглядных пособий: инвентаря, рисунков, схем, показывающих размещение играющих, разметку игровой площадки, фотографии различных моментов игры;

принцип последовательности – последовательность проведения игр должна быть спланирована. В соответствии с чем следует учесть задачи физического воспитания в соответствии с возрастом, физическую подготовленность игроков и последовательность приобретения навыков и знаний. Игры для занятий по общей физической подготовке планируются в соответствии с программой физического воспитания;

принцип доступности – игры должны соответствовать подготовленности игроков. Степень трудности игры подразумевает возможность преодоления препятствий на пути к достижению цели;

принцип систематичности – приобретаемые в процессе игровой деятельности навыки и знания требуют систематического закрепления. При повторении игр вновь образованные рефлекторные связи становятся устойчивее, новые приемы движений легче и быстрее усваиваются. В результате изучения игры совершенствуются навыки, что способствует развитию интереса;

принцип от простого к сложному – при разучивании новых следует ориентироваться на уже знакомые игры: в незнакомые игры, сходные с изученными, необходимо вводить новые правила и условия, последовательно повышать требования в овладении навыками и умениями. Сходство действий способствует более лёгкому переходу к новым, немного усложненным действиям.

Включение в добровольную игровую деятельность элементов соревновательности в сочетании с возможностью самореализации делает её важным средством овладения различными жизненными ситуациями. Это связано с тем, что в процессе игры происходит реализация и стимуляция способностей личности, активизируется сознание, раскрепощается подсознание [5].

Методическая особенность подвижных игр характеризуется: образностью, избирательностью действий, творческой активностью, изменением ролей, изменчивостью ситуаций, элементами соревновательности, разрешением игровых конфликтов, произвольностью затрачиваемых усилий. Благодаря этим особенностям преподавателю предоставляется возможность для решения самых разнообразных задач в учебно-тренировочном процессе [7].

Игровая деятельность способствует улучшению здоровья, развивая и укрепляя основные группы мышц. Движения, которыми сопровождаются подвижные игры, отмечены простотой содержания и формы, естественны, понятны и доступны для восприятия и выполнения. В процессе игры происходит совершенствование навыков в ходьбе, бега, прыжков, метания, овладение навыками основных движений. Отмечаются улучшения общей координации движений, играющие развивают способности целенаправленного владения своим телом в зависимости от задач и правил игры. Необходимыми предпосылками дальнейшей спортивной деятельности является полученный опыт движения и хорошая физическая подготовка.

Развитие и совершенствование физических качеств, занимающихся является одной из главных задач физического воспитания. Следовательно, необходимо оценивать используемые на занятиях по физической культуре игры с позиции двигательной активности участников, интенсивности их игровой деятельности.

Характерная особенность подвижных игр состоит в добровольности и эмоциональности игроков, относительной свободе, самостоятельности действий в игре при обязанности соблюдения ряда условных требований, в сочетании в них элементов соревновательной борьбы и сотрудничества.

Основную роль в практическом содержании всех основных игровых действий играют элементы соревновательной борьбы, характерные для всех подвижных игр. Сотрудничество между игроками обусловлено конкретными условиями и задачами разворачивающейся в них соревновательной борьбы и

осуществляется в большинстве подвижных игр, в которых все необходимые действия выполняются в условиях совместной деятельности определенного состава играющих. При этом каждый игрок вступает в контакт и взаимодействует с другими играющими.

Особенность подвижных игр состоит в изменчивости игровых ситуаций, что вызывает у игроков необходимость в постоянной и осмысленной ориентировке, обуславливая проявление наблюдательности, умения анализировать и оценивать сложившуюся ситуацию.

В процессе подбора игры необходимо учитывать подготовленность группы и задачи, решаемые во время игры; состав группы, место проведения и наличие инвентаря. Каждая игра начинается с организации участников – размещения игроков, назначения капитанов. При проведении командных игр, являющихся более эффективным средством закрепления навыков, надо следить за равновесием сил в командах. Объяснение правил игры должно быть логичным и образными и строиться по схеме: название игры, роль игроков, ход игры, цель и правила. Продолжительность игры зависит от количества занимающихся (чем меньше игроков, тем короче игра) и характера игры.

Большое воспитательное значение имеет подведение итогов и определение результатов, так как победитель игры в состоянии реально оценить свои физические и морально-волевые качества и способности.

Рассматривая содержательную направленность игры на занятиях по физической культуре, следует отметить: если на занятии стоит задача развития силы, следовательно, в него следует включать вспомогательные и подводящие игры, в которых присутствуют непродолжительные скоростно-силовые напряжения и различные формы преодоления мышечного сопротивления противника в непосредственном соприкосновении с ним. Содержательные компоненты таких игр включают в себя: разнообразные притягивания, сталкивания, удержания, выталкивания, элементы борьбы, тяжелой атлетики, армрестлинга и т.д. Эффективными в данной ситуации являются движения с доступными играющим отягощениями, наклоны, приседания, отжимания, подъемы, повороты, вращения, бег или прыжки.

Если стоит задача развития качества быстроты, то следует подбирать игры, требующие быстроты ответных реакций на зрительные, звуковые или тактильные сигналы. Следует включать физические упражнения с периодическими ускорениями, с внезапными остановками, стремительными рывками, мгновенными задержками, непродолжительный бег и другие двигательные акты, направленные на сознательное и целеустремленное опережение соперника.

Ловкость развивается в играх, требующих проявления точной координации движений и быстрого согласования своих действий с игроками по команде, владения определенной физической сноровкой.

Выносливость развивается в играх, которые требуют определённой затраты сил и энергии в сочетании с короткими двигательными операциями, а также в непрерывной игровой деятельности в соответствии с правилами используемой игры.

Проявление, воспитание, закрепление волевых качеств происходит, если в известные подвижные игры вводятся новые элементы, изменяются правила, время, условия игры, количество мячей, учёт результатов поединка капитанов команд в общекомандный результат, используется метод буллитов и одной попытки при определении победителя [7].

Воля – это сознательное регулирование человеком собственного поведения (деятельности и общения), которое связано с преодолением внутренних и внешних препятствий, это способность человека, проявляющаяся в самодетерминации и саморегуляции им собственного поведения и явлений психики [4].

Волевые качества личности спортсменов являются самыми существенными. Значительную роль волевые качества играли у самых выдающихся спортсменов [6].

Подвижные игры способствуют оживлению занятий по физической культуре. Эмоциональное переключение на игровую деятельность сопровождается эффектом активного отдыха, что способствует восстановлению силы в процессе занятия и способствует овладению изучаемым материалом. При занятиях физическими упражнениями и подвижными играми успокаивается и укрепляется нервная система, снимается напряжение, создаётся бодрое и жизнерадостное настроение, содействующее повышению работоспособности и успеваемости студентов.

Достоинством игровой деятельности является возможность её использования на различных этапах занятия и практически в любых условиях. Применение игровой методики на занятиях по физической культуре с помощью использования подвижных игр, которые отражают часто встречающиеся спортивных ситуаций, способствует оптимизации занятий по физической культуре.

Выводы. Подвижные игры воспитывают основные физические и жизненно важные качества будущего специалиста. Роль подвижных игр на занятиях по физической культуре трудно переоценить. Так как использование игрового метода делает доступным изучение технически сложных упражнений, обеспечивает комплексное совершенствование двигательной деятельности, развитию физических качеств [2].

Литература:

1. Агаев Н.Ф. Подвижные игры в физическом воспитании студентов. «Социально-гуманитарные и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире». XI Международная заочная научно-практическая конференция. 20 ноября. Краснодар. 2012. С. 24-26.
2. Демчишин А.А., Мухин В.Н., Мозола Р.С. Спортивные и подвижные игры в физическом воспитании детей и подростков. – К.: Здоровья, 1989. – 167 с.
3. Ильин Е.Н. Психология физического воспитания. – М.: Просвещение, 1987. – 288 с.
4. Попов А.Л. Спортивная психология: Учебное пособие для физкультурных вузов. М.: МПСИ, Флинта, 1998. – 152 с.
5. Суслов Ф.П. Теория и методика спорта: Учебное пособие для училищ олимпийского резерва. – М.: 1997. – 416 с.
6. Федотова Е.В. Основы управления многолетней подготовкой юных спортсменов в командных игровых видах спорта. М.: СпортАкадемПресс, 2003. – 244 с.
7. Червона С.Ф., Пащенко Н.А. Подвижные игры - как средство воспитания волевых качеств личности спортсменов. Физическое воспитание студентов. 2011. № 1.– С. 136-138.

УДК: 378.2

аспирант кафедры управления и экономики образования Акимова Татьяна Николаевна

ГБУ ДПО Санкт – Петербургская академия

постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург),

директор

ГБОУ СОШ №79 (г. Санкт-Петербург);

аспирант кафедры управления и экономики образования Лисицинская Александра Викторовна

ГБУ ДПО Санкт – Петербургская академия

постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург),

заместитель директора

ГБОУ СОШ № 463 (г. Санкт-Петербург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме профессиональной компетентности учителя, влияния системных изменений на профессиональное развитие учителя. Определены и проанализированы сходство и различие понятий «профессиональной компетентности и компетенции» в широком смысле.

Ключевые слова: компетенция, образование, управление профессиональным ростом учителя, профессиональная компетентность.

Annotation. The article presents approaches to the problem of the teacher's professional competence, the impact of system-defined changes on the professional teacher's development. The similarity and difference between the concepts of "professional competence" and "competency" in the broad sense are defined and analysed.

Keywords: competence, education, professional teacher's development, professional competence.

Введение. При рассмотрении особенностей влияния современных изменений в сфере образования на качество преподавания, на профессиональную компетентность педагога, необходимо остановиться на понятии «компетентность».

Мы разводим понятия компетенция и компетентность. Они широко используются в контексте оценки деятельности педагога или составления его профессиональной характеристики, вместе с тем значение данных терминов в науке трактуется неоднозначно.

Системно-структурные изменения, протекающие в российской образовательной системе, предъявляют новые требования к профессиональной компетентности педагогических работников, к управлению профессиональным образованием.

В последнее время проблема профессиональной компетентности педагогических работников находится в центре внимания исследователей. Этот факт является признанием того, что профессиональная компетентность играет ведущую роль в педагогической деятельности.

Вопросами педагогической компетентности занимались такие исследователи как В.Н.Волков, С.Г.Вершловский, И.В.Гришина, Н.В.Кузьмина, А.В.Марков, Л.М.Митина, В.В.Сериков, А.В.Хуторской, О.Н.Ярыгин и др. В исследованиях и публикациях этих и других ученых рассматривается решение нашей проблемы.

Изложение основного материала статьи. Проблема при рассмотрении понятий компетентность и компетенции заключается в их множественных характеристиках и различиях общепринятого толкования. Рассмотрим различные формулировки, которые были высказаны исследователями, анализируя их с точки зрения отождествления и дифференциации.

Изначально термины «компетентность и компетенция» встречались в педагогике, в основном, при изучении иностранных языков, основ правильного произношения. Словарь толкования иностранных слов раскрывает понятие «компетентный» как обладающий «компетенцией» - кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. Competent (франц.) - компетентный, правомочный. Competens (лат.) - соответствующий, способный. Compelere — требовать, соответствовать, быть годным. Competence (англ.) – способность.

О.Н. Ярыгин, сравнивая эти два понятия, говорит о проблемах, возникающих при переводе с других языков тех или иных толкований терминов. «Источниками неоднозначности таких переводов служат не только технические ошибки и различие в нюансах толкования и использования этих слов в американском и британском английском языке, например, различие в трактовке компетентностного подхода в американской и европейской психологии и педагогике». В английском языке речь идет о нюансах понимания слов – competency – competence, а в русском языке слова «компетентность» и «компетенция» [8, С. 33].

Изначально термин «компетенция» применил в научной литературе преподаватель Массачусетского университета (США) Н.Хомский в 1965 году. Он сравнивал «знание языка», отличая его от «правильности произнесения». Под употреблением языка он понимал способность формулировать и выражать свои мысли средствами иностранного языка и считал, что компетенция далеко не всегда совпадает со способностью личности использовать имеющиеся знания в практике иноязычного общения.

По мнению многих психологов, занимающихся вопросами профессиональной пригодности, основы профкомпетентности закладываются при рождении ребенка и формируются на протяжении всей его жизни.

Исследователи Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев рассматривают педагогический профессионализм как усвоение определенного объема знаний и формирование личностного поведения, свойственного представителям данной профессии, мотивация к дальнейшему развитию профессионализма. Интересны взгляды западных психологов на вопросы профессиональной компетентности, например Ф. Парсон, один из основоположников дифференциально-диагностического направления в психологии, считает «каждого человека по своим профессиональным способностям пригодным к выполнению только одной профессии» [5, С. 158].

Попробуем различить понятия «компетентность и компетенция», сравним определения.

«Компетентность»:

- Качество человека, который обладает всесторонними знаниями в определённой области. Благодаря этому его мнение является весомым и авторитетным.
- Способность к осуществлению жизненного, реального действия. При этом квалификационная характеристика человека в данный момент свершения позволяет превращать ресурс в продукт.
- Потенциальная готовность браться за решение задач, приступая к ним со знанием дела. При этом у человека должны быть все необходимые знания и умения. Кроме этого, необходимо разбираться в существе рассматриваемой проблемы. Для поддержания квалификационного уровня необходимо постоянно обновлять знания и владеть новой информацией, чтобы применять их во всех возможных условиях.
- Обладание определёнными опытом и знаниями, которые позволят принимать правильные решения.
- «Компетенция» - это:
 - Знания, опыт, умения и подготовленность к их использованию.
 - Круг вопросов, в которых конкретный индивид может похвастаться хорошей осведомлённостью.
 - Совокупность проблем, относительно которых человек обладает широкими познаниями и опытом решения.

Различия между рассматриваемыми понятиями не чрезмерно существенные, тем не менее, существуют.

К компетенции относят такие качества как самоорганизация, самоконтроль, самостоятельность, самоопределение, рефлексия, саморегуляция.

Под термином «компетенция» понимают готовность личности к определённой деятельности. Причем это базируется на существующих знаниях и опыте, которые приобретаются в процессе обучения. Следовательно, можно сделать вывод о том, что компетенция - готовность человека мобилизовать свои знания, умения и внешние ресурсы, чтобы эффективно действовать в определённых жизненных ситуациях.

Под компетентностью понимают личное качество, которое формируется на основании имеющихся знаний. Оно базируется на интеллектуальных и профессиональных характеристиках человека. В основу компетентности положена интегрированная модель, которая включает четыре уровня развития: знания (и их организация); умения (и их использование); интеллектуально-творческий потенциал человека; эмоционально-нравственные отношения с миром. Неотъемлемой частью уместно назвать контроль над эмоциональными всплесками и умение отказаться от удовольствия, регулировать настроение.

Ведущими качествами компетентности педагога являются способность к постоянному саморазвитию, самообразованию и рефлексии. В ходе исследования мы выявили, что большинство педагогов согласны с тем, что будущая профессиональная компетентность закладывается еще в школе: формирование у ребенка умения самооценки, самоанализа и самообразования. Это же зафиксировано в новых образовательных стандартах, в частности во ФГОС НОО, вступившем в силу с 1 сентября 2011. ФГОС предусматривает формирование у обучаемых таких личностных качеств, как готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию.

«Компетентность» определяется И.А. Зимней как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека». Объединяя определения, данные Н.Хомским и И.А.Зимней, мы можем определить компетентность в самом широком смысле как «способность практически реализовать свою компетенцию», то есть способность к осмыслению, анализу, синтезу и использованию имеющихся теоретических знаний в процессе практического осуществления педагогической деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что компетентность – это знания, умения, навыки, которые можно получить во время учебы или на практике, то есть - это уровень владения учителем преподаваемым языком, его педагогическая, психологическая и методическая грамотность, наличие практического опыта работы; между тем, как компетенция – это наличие врожденных или приобретенных качеств, необходимых для профессии педагога: умение работать с различными возрастными категориями, способность к изучению иностранных языков, толерантность, эмпатия, способность к психологическому наблюдению и анализу и т.д.

В.И. Байденко, рассматривая компетенции выпускников педагогических вузов, отмечает, что «...отдельные из этих качеств можно воспитать в себе, но опыт работы студентов и молодых учителей позволяет прийти к заключению, что большинство компонентов педагогической компетенции учителя действительно является либо врожденными, либо заложенными в ребенке с детства»[3]. Нами было проведено анкетирование 70 студентов старших курсов педагогических вузов Санкт-Петербурга по вопросу развития, совершенствования компетентности. Анализ материалов подтвердил положения, выдвинутые В.И. Байденко.

В самом общем смысле, под профессиональной компетентностью мы понимаем профессионализм личности, то есть совокупность его теоретического и практического опыта в той или иной сфере. Между тем, как компетенция, это, скорее, наличие способностей личности к реализации той или иной деятельности и степень развития данных способностей.

Компетентностный подход в школьном образовании подробно рассматривался в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», законодательно закреплен в «Законе об образовании в Российской Федерации» в 2012 году.

В условиях реализации профессионального стандарта педагога назревает много противоречий и проблем.

Проблемы реформирования образования и внедрение в деятельность образовательных учреждений профессиональных стандартов весьма актуальны. Они обсуждаются учеными, педагогами, представителями власти, общественностью, в том числе родительской в разных странах.

С начала 90-х годов российское общество находится в условиях перехода от одной социально-экономической системы к другой. Этот переход тесно связан с изменением образа жизни россиян, переосмыслением ими устоявшихся норм и ценностей, в том числе и в системе образования. Результатом современного образования «должно быть становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуального интеллектуального усилия и самостоятельного, компетентного и ответственного за действия в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, который уважает себя и других, терпимый к представителям других культур и национальностей, независимый в мыслях и открыт для другой точки зрения и неожиданной мысли». Педагогическая компетентность учителя предусматривает усилия, направленные на развитие профессионализма, раскрытие своего потенциала, что ведет к дальнейшему самосовершенствованию,

направляет духовную активность педагога на достижение эффективного результата в профессиональной деятельности.

Совершенствование уровня профессиональной компетентности учителей общеобразовательных учебных заведений - одно из основных направлений реформирования современной системы образования. Мы видим, как кардинально меняется статус учителя, его образовательные функции, соответственно растут и требования к его профессиональной компетентности, уровня его профессионализма. Показателями значимости профессиональной компетентности являются изменения, происходящие в сфере общественного сознания в разные периоды истории. А именно профессиональной компетентности и педагогической культуре присущи большие возможности развития и стабильности общества, поскольку они являются, например, гарантом для решения проблемных вопросов между старшим и младшим поколениями, способствуют адаптации к новым условиям, более эффективному процессу социализации личности и тому подобное.

Современная ситуация общественного развития актуализировала необходимость всестороннего изучения «профессиональной компетентности учителя».

Профстандарт «Педагога» предполагает, что каждый учитель должен обладать 18 навыками: владеть «методами организации походов», «музейной педагогики», уметь выстроить учебный и воспитательный процесс в учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной сферах с учетом их индивидуальностей и уметь развивать «эмоционально-ценностную сферу» ребенка [10].

В настоящее время проводятся многочисленные конференции, посвященные внедрению профессиональных стандартов в образовании. Так в марте 2017 года на Петербургском международном образовательном форуме одна из секций «Профессиональные стандарты как новые инструменты управления в системе образования» была посвящена исследованиям по данной теме. Этот факт указывает на перспективность изучения данной проблемы в современной педагогике, на её существенное значение в решении вопросов модернизации отечественного образования, а также на необходимость его дальнейшей разработки.

Системно-структурные изменения, протекающие в российской системе образования требуют повышения профессиональной компетентности педагогических работников. Данные изменения весьма многочисленны, однако есть те из них, которые напрямую воздействуют на формирование набора педагогических компетенций, а именно:

- аккредитационные и аттестационные требования, предъявляемые к образовательным организациям и педагогам соответственно;
- общее усложнение методического обеспечения;
- необходимость активизации научной деятельности;
- трансформация вертикальных и горизонтальных связей между образовательными организациями;
- развитие инклюзивного образовательного пространства;
- общая эволюция педагогико-методической мысли в сторону применения системно-деятельностного подхода [6, С. 123].

Следовательно, профессиональная компетенция отнюдь не является абстрактным понятием, ее содержание должно быть максимально конкретизировано.

С.С. Савельева предлагает поэтапно формировать профессиональную компетентность учителя в педагогических вузах и колледжах, а также в процессе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров [7, С. 9].

Выводы. Таким образом, процесс формирования профессиональной компетентности должен носить целенаправленный характер и осуществляться на всех этапах педагогической деятельности.

Анализ последних публикаций, исследование показали, что в настоящее время проблема профессиональной компетентности педагогических работников и управления профессиональным ростом педагога находится в центре внимания исследователей.

Литература:

1. Стандарты второго поколения: ФГОС: Начальное общее образование. – М., Просвещение, 2010. – 52 с.
2. Акимова Т.Н. Проблемы формирования профессиональных компетентностей педагогов в условиях системных изменений / Т.Н. Акимова // Успехи современной науки. - 2017. - №3. - С. 160-162.
3. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования гос впо нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2006. – 72 с.
4. Байкова И.Г., И.В. Гришина Профессиональный стандарт педагога как основа формирования кадровой политики школы // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – Изд-во: СПб - 2016. – вып. 1-2. – С. 23-28
5. Кондаков И.М., Сухарев А.В.. Методологическое обоснование зарубежных теорий профессионального развития. – Вопросы психологии, 1989, № 5. – С. 158-164
6. Трифонова Т. А., Полякова Е. Ю., Кабанова Н. В., Мигунова И. В., Курашинова С. Г., Шалота Н. А. Из опыта развития системы подготовки педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья в Белгородской области // Казанский педагогический журнал. - 2015. № 6-1. - С. 119-124.
7. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография. – Воскресенск, 2012. – 205 с.
8. Хуторской А. В. Инновационный аспект компетентностного подхода в образовании // Научное наследие Т. И. Шаповой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования: сб. ст.: в 2 т. Т. 1. – М., 2011. – С. 79–83.
9. Ярыгин О.Н. Педагогические издания / ж-л Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития / Выпуск №4 -2010 / О. Н. Ярыгин. Метаморфозы понятий «компетентность» и «компетенция» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода. Текст URL: magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3
10. Ввод профстандарта для учителей перенесли на 2019 год. РБК: URL: <http://www.rbc.ru/politics/21/12/2016/585a92279a79479adbb32990>. Раздел / Политика, 21 дек, 2016 19:02

УДК: 378.172 УДК: 37.042

кандидат педагогических наук, доцент кафедры боевой, тактико-специальной и физической подготовки Аксенова Анна Николаевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Новокузнецк);

кандидат педагогических наук, начальник кафедры боевой, тактико-специальной и физической подготовки Варинов Владислав Владимирович

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Новокузнецк)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы применения инновационных технологий при организации занятий по физической культуре курсантов и их самостоятельной подготовке. Сущность предлагаемого индивидуально-дифференцированного подхода заключается в применении различных технологий, которые ориентированы на дальнейшее развитие и сохранение индивидуальности курсанта, его потенциальных способностей. Это позволяет курсанту работать в оптимальном для него режиме, контролировать затраты сил, что ведет к высокому результату обучения и совершенствованию двигательных качеств.

Ключевые слова: курсанты, дифференциация, индивидуализация, инновационные педагогические технологии, физическая подготовка.

Annotation. In the article the problems and prospects of application of innovative technologies in the organization of physical training of cadets and their independent training. The essence of the proposed individual-differentiated approach is the use of different technologies that are designed to further the development and preservation of the individuality of the student, his potential abilities. This allows the student to work in the optimal mode, to control the expenditure of energy, which leads to a high learning outcome and improvement of motor skills.

Keywords: students, differentiation, individualization, innovative pedagogical technologies, physical training.

Введение. Основной стратегии развития высшего образования на современном этапе становится концепция гуманизма, суть которой заключается в признании человека как высшей ценности, приоритета его прав на свободное развитие и полноценную реализацию способностей и интересов. Данная стратегия предусматривает переработку традиционной нормативно-функциональной модели высшего образования в личностно-ориентированную модель, при которой предполагается направленность на социально-нравственное и профессиональное развитие студента. При этом, как отмечают авторы, в совокупности средств, обеспечивающих формирование личностной и профессиональной подготовленности студента, существенная роль принадлежит физическому воспитанию. Особенно это становится актуально там, где физическое воспитание одно из приоритетных направлений в организации образовательного процесса – в профессиональной подготовке будущих офицеров [4, 8, 10].

Формулировка цели статьи. Теоретически обосновать необходимость внедрения в процесс физической подготовки курсантов инновационных педагогических технологий, позволяющих сохранить и в дальнейшем значительно развить физические способности.

Изложение основного материала статьи. Физическое воспитание в профессиональной подготовке курсантов занимает ведущее место, т.к. определяет способности к ведению будущей профессиональной деятельности и реализации индивидуальных возможностей и жизненных потребностей. Это находит выражение в формировании такого уровня здоровья и развития психофизических и двигательных качеств, которые будут являться фундаментом активной социальной и профессиональной деятельности. Такой фундамент позволит курсанту успешно реализоваться в выбранной профессии, в социально-общественной деятельности, увеличить адаптационные возможности организма в процессе обучения и в последующей трудовой деятельности и наиболее полно реализовать свои способности в сфере физической культуры. Процесс формирования личностной потребности в саморазвитии средствами физической культуры курсантов должен осуществляться через овладение ими системы знаний, научных представлений о путях и средствах организации здорового образа жизни, о сущности и закономерностях физической культуры, об образцах и примерах профессиональных спортсменов и выдающихся людей ФСИН России [8, 9].

Внедрение инновационных технологий в использовании оптимальных способов обучения предполагает создание проблемных ситуаций, ситуаций успеха на достижение высшего результата в осуществлении физкультурно-спортивной деятельности курсантов. При этом необходима реализация научных требований к процессу физкультурного образования, адекватная оценка результатов образовательного процесса и внедрение современных форм организации двигательной деятельности. Именно поэтому использование индивидуально-дифференцированного подхода, как одного из направлений личностно-ориентированного подхода, является важным условием эффективного решения образовательных, оздоровительных и развивающих задач физического воспитания при подготовке будущих офицеров. По мнению ряда ученых следует отметить, что зная о значимости интегсивного внедрения инновационных педагогических технологий в процессы обучения и воспитания, технологические инновации личностно-ориентированного содержания в системе физического воспитания курсантов военных вузов не получили широкого распространения. Как отмечает Е.Г. Матвеев с соавт. (2016): «Проблемой является то, что в погоне за количественными показателями выпал из поля зрения сам субъект физкультурной деятельности, с его потребностями и чувствами. Это привело к противоречию между используемыми в военных вузах средствами и методами физического воспитания курсантов и потребностями саморазвивающейся личности» [8, 9].

Анализ структуры компонентов физкультурно-педагогической деятельности позволяет говорить о том, что технологии физического воспитания должны строиться на основе ряда подходов:

– деятельностного подхода к освоению физической культуры, который ориентирует на усвоение знаний, на способах этого усвоения, на образцах и способах мышления и деятельности и на развитии познавательных и творческих потенциалах человека – т.е. направленность на сознательное использование способов двигательной и спортивной деятельности и умений применять их в самоорганизации здорового образа жизни;

– подхода к освоению физической культуры на основе физического самовоспитания, саморазвития, самореализации, сообразно задаткам к определенному виду деятельности;

– индивидуально-дифференцированного подхода к освоению физической культуры на основе личного выбора индивидом форм и средств собственной физической активности; организации физической активности человека сообразно его здоровью, физическому развитию, ценностным ориентациям, интересам, потребностям в сфере физической культуры [2, 4].

Индивидуально-дифференцированный подход – это не просто учет особенностей субъекта обучения и воспитания, это иная методология организации условий образовательного процесса, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно личностных функций или востребование его субъектного опыта [4, 6].

Из анализа научно-методической литературы, исследующей вопрос методологии педагогического процесса, можно выделить несколько составляющих индивидуально-дифференцированного подхода в физическом воспитании:

- первая составляющая – основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мышледеятельности.
- вторая составляющая – основные правила построения процесса обучения и воспитания.
- третья составляющая – технологическая, включающая в себя наиболее соответствующие данной ориентации способы педагогической деятельности.

Как отмечают авторы, исследующие вопрос проектирования системы развития физической культуры и формирования потребности в физическом совершенствовании курсантов, в основу рекомендуется положить методологические обоснования и следующие концептуальные положения:

– для обеспечения готовности курсантов военных вузов к систематической добровольной двигательной деятельности необходимо целенаправленно формировать потребности и мотивы, стимулирующие овладение теоретическими знаниями, организационными умениями, двигательными навыками, которые позволили бы самостоятельно пользоваться технологиями здорового образа жизни, физического самосовершенствования;

– развитие двигательных способностей осуществляется с учетом индивидуальных темпов развития организма и природных возможностей индивида [1, 8, 9].

Именно поэтому, на наш взгляд, индивидуально-дифференцированный подход необходимо применять в процессе физической подготовки курсантов.

Проблема дифференциации в физической культуре стала одной из важнейших в практике физического воспитания и образования в последнее время. Одной из главных причин актуальности данной проблемы является резкое повышение значимости индивидуального обучения в образовании. Исследования ряда ученых свидетельствуют о том, что дифференциация и индивидуализация создают наиболее благоприятные условия формирования творческой, самостоятельной и социально-активной личности [5, 7]. Определенный интерес, на наш взгляд, вызывает «правило индивидуализации» И.А. Аршавского, которое выражает сущность дифференциации физического воспитания:

- в индивидуальных особенностях человека следует видеть перспективу их развития;
- опираясь на «сильные» стороны, преодолеть «слабые»;
- любая индивидуализация должна строиться на общих закономерностях обучения [3].

В современной педагогике дифференциация обучения – это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности обучения создается комплекс дидактических условий, учитывающий индивидуально-типологические особенности человека (возрастные, физиологические, психологические, интеллектуальные особенности; образовательные потребности с ориентацией на разный уровень сложности программного материала и т.д.), в соответствии с которыми, отбираются, дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения.

Е.А. Короткова (2000) систематизировала экспериментальные учебные материалы и выделила семь главных направлений дифференцированного подхода:

- определение подходов к тестированию обучаемых одного возраста и пола с целью распределения их на группы разной подготовленности;
- определение и выбор целесообразных вариантов организации обучаемых и деятельности педагога при работе в условиях дифференциации;
- поиск методов индивидуализации в условиях коллективного обучения;
- определение подходов к дифференциации нагрузки для групп разной подготовленности;
- поиск эффективных способов индивидуального контроля и оценки деятельности занимающихся;
- дифференциация и индивидуализация занятий в развитии навыков самостоятельности при занятиях физическими упражнениями;
- попытка осуществления комплексного дифференцированного подхода в физкультурном образовании [7].

Обсуждая проблему дифференцированного физического воспитания, С.Ю. Алькова (2003), Д.В. Губа (2003), С.А. Адеев (2003), А.Н. Аксенова (2006), А.В. Мещеряков (2016) и другие показали, что у людей одного возраста, пола и уровня физического развития могут быть неодинаковые уровни развития одного или нескольких двигательных качеств. Это зависит, во-первых, от типологических особенностей их нервной системы. Так, обучаемые с сильной, уравновешенной нервной системой усваивают материал равномерно, без спадов и ухудшений, а учащиеся со слабой и неуравновешенной нервной системой – «скачкообразно». Учащиеся со слабой нервной системой овладевают двигательными действиями лучше, если им предлагается решить проблемные задачи, те, у кого сильнее нервная система, осваивают двигательные действия лучше, когда им нужно просто выполнить указания педагога. Во-вторых, разный уровень развития двигательных качеств зависит и от типа моторного развития обучаемых – «скоростной тип», «скоростно-силовой тип» и «монотонный», и от типа конституции – «астенический», «дигестивный», «торакальный», «мышечный». Как отмечают авторы, у астеноидного типа наблюдается низкий уровень выносливости, абсолютной и

относительной силы рук, гибкости, равновесия, скоростно-силовых качеств; у торакального типа – достаточно высокие показатели скоростных и скоростно-силовых качеств, относительной силы и средний уровень гибкости. У мышечного типа наблюдается высокий уровень развития скоростных и скоростно-силовых качеств, гибкости, равновесия, при средних показателях выносливости и относительной силы, а для дигестивного типа характерны низкие показатели скоростных и скоростно-силовых качеств, выносливости и относительной силы, средний уровень равновесия, гибкости и абсолютной силы. И в-третьих, уровень развития двигательных качеств зависит от психофизиологического состояния – «активный», «замкнутый», «взрывной», «зависимый» [1, 2, 3, 5, 9].

Обобщая анализ научно-методической литературы по проблеме повышения уровня физической подготовленности посредством дифференцированных подходов, можно выделить, что системообразующими факторами могут быть:

- уровень физической подготовленности;
- уровень биологической зрелости организма;
- уровень физического развития;
- уровень психомоторного развития;
- сенситивные (критические) периоды в развитии ведущих двигательных качеств;
- учет социально-экологических условий;
- учет соматометрических, конституциональных различий.

Поэтому и возникает потребность в разработке индивидуальных программ учебных занятий, направленных на развитие или совершенствование тех или иных двигательных качеств. Проблема состоит в том, что до настоящего времени для оптимизации физической подготовленности курсантов в высших учреждениях образования недостаточно разработано и внедрено дифференцированных методик, базирующихся на целостном интегральном уровне или сочетанной взаимосвязи системообразующих факторов.

Пути решения этой проблемы нам видятся во внедрении в образовательный процесс методик, разработанных отечественными педагогами и учеными.

Так, Л.Н. Макарова, Л.Г. Харитонова (2003), А.Н. Аксенова (2006) изучая возрастные закономерности физического развития, физической подготовленности подростков, разработали методику комплексной оценки физического состояния. Интегральная оценка физического состояния включала дифференцированные балльные оценки (1-5 баллов) по антропометрическому блоку, кардио-респираторному блоку, блоку энергообеспечения (МПК) и блоку физической подготовленности. Предложенная дифференцированная методика позволила оценить эффективность учебно-тренировочных программ физического воспитания [3].

В свою очередь О.Ф. Жуков (2004), выделяет систему приемов организации дифференцированного подхода на уроках физической культуры: изучение и анализ индивидуальных особенностей учащихся, активизация самостоятельной работы и управление деятельностью учащихся. Он обращает внимание на то, что индивидуальный контакт учителя и ученика возникает в том случае, когда учитель передает ученикам часть своих функций, что возможно при групповом или индивидуальном ведении урока. При этом каждая подгруппа (или даже отдельный ученик) получает устное или письменное задание, выполняя которое, самостоятельно определяет темп работы, количество повторений. Поэтому учащиеся сами анализируют и корректируют свои действия, а учитель имеет возможность общения с теми учениками, которым нужна его помощь и совет в действии [6].

Как видно из работ ряда авторов, самостоятельность учащихся – одна из важных задач урока физической культуры, основанного на дифференцированном подходе. При этом, следует так организовать индивидуальную деятельность учащегося на уроке, чтобы в гармоничном единстве осуществлялось воспитание, образование и развитие личности. Ученик должен быть полноценным участником творческого процесса обучения физическим упражнениям за счет ознакомления с различными приемами дозирования физической нагрузки, изменению темпа движений и изменению интервалов отдыха [2, 5, 7].

Таким образом, дифференцированное обучение позволяет добиться более высокого уровня освоения техники упражнений и обеспечивает повышение устойчивости интереса к данному виду физкультурно-спортивной деятельности по сравнению с традиционным подходом. Технология дифференцированного обучения дает возможность учащимся осваивать учебный материал быстрее и качественнее, вследствие того, что содержание адаптировано к индивидуальным особенностям занимающихся.

В то же время мы видим, что новейшие методики дифференциации внедрены в основном в процесс образования средней школы и практически не применяются в физическом воспитании высшей школы, а тем более при подготовке курсантов, будущих офицеров. Как отмечают Е.Г. Матвеев, А.А. Частихин (2016), в настоящее время существует противоречие между несовершенством традиционной авторитарной системы физического воспитания в военных вузах, применяющих ограниченный комплекс средств и методов физической культуры, и широкими возможностями физической культуры, базирующейся на принципах гуманизма с учетом творчества и инициативы преподавателя и курсанта, а также интересов и потребностей занимающихся. Существует расхождение между требованиями к уровню физических кондиций выпускников военных вузов, новыми критериями оценки физической подготовленности согласно НФП и возможностями, предоставляемыми курсантам для физического совершенствования. А так же, недостаточной компетентностью преподавателей военных вузов по дисциплине «Физическая культура (подготовка)» в вопросах инновационных технологий физического воспитания и низким уровнем их мотивации к получению подобных знаний, что подтверждается различными опросами и наблюдениями [8].

Выход из сложившейся ситуации мы видим в следующем. Необходимо целенаправленное внедрение индивидуально-дифференцированного подхода в процесс физической подготовки курсантов по нескольким направлениям.

Прежде всего, повысить приоритет индивидуализации контроля за уровнем физической подготовленности. Введение стандартов, единых механизмов измерения результатов остро ставит проблему оценивания. Оценка должна отражать персональное развитие курсанта, совершенство его учебной деятельности. Наиболее объективным способом оценки успеваемости курсантов по физической подготовке, как мы считаем, будет оценка за качество выполнения двигательного задания и за показатели сдвигов в физической подготовленности по тестам.

Как показала практика, при организации работы по системе тестирования необходимо придерживаться определенных принципов:

1) не следует оценивать результаты выполнения тестов при первом их выполнении; вначале они должны служить отправным ориентиром;

2) контрольные прикидки по тестам рационально проводить в начале и в конце каждой четверти, с тем, чтобы иметь время для коррекции используемых средств и методов, не ожидая конца учебного года. А так же индивидуально у каждого курсанта во время самоподготовки или во время дополнительных занятий. Результаты оценки показателей физической подготовленности каждого курсанта хранятся в электронном виде на протяжении всего периода обучения с 1 по 4-5 курс, при этом очень удобно отслеживать динамику изменений показателей.

3) контрольные прикидки не должны носить соревновательного характера; показатели одного курсанта нельзя сравнивать с показателями другого. Единственное, что можно сопоставлять - это интенсивность роста показателей каждого курсанта по отношению к самому себе. Мы считаем, что следует оценивать за положительную динамику в изменениях показателей по физической подготовленности.

Следующее направление заключается в подходах к дифференцированной нагрузке для групп курсантов разной физической подготовленности. Эффективность повышения физической подготовленности зависит от правильного подбора величины нагрузки. Так, Н. И. Волков и В. М. Зациорский еще в 1964 г. предложили для контроля за физической нагрузкой упражнений оценивать значения ее компонентов: продолжительность выполнения упражнения, их интенсивность, продолжительность интервалов и характер отдыха, число повторений [1, 3]. Целесообразно деление на 3 группы – с низким, средним и высоким уровнем физической подготовленности. Соответственно этому планируется величина нагрузки для каждой группы на занятиях по физической подготовке. Это согласуется с данными различных авторов, которые считают, что в процессе дифференцированных занятий необходимо отдавать предпочтение групповому методу в сочетании с индивидуальной работой, учитывать специфику изучаемого раздела и особенности применяемых средств [3, 5, 6].

И третье направление, как мы считаем самое сложное, заключается в следующем – необходимо целенаправленно работать на отстающие двигательные качества, добиваясь гармоничного, совершенного развития физической подготовленности, физического состояния и, соответственно, личности каждого курсанта. Этого можно достигнуть только при осознанном, планомерном отношении к тренировочному процессу, как преподавателя, так и самого курсанта. Для этого тренировочный процесс планируется следующим образом: после предварительного тестирования на 1 курсе строится индивидуальный профиль на каждого курсанта, где выявляется одно или несколько отстающих двигательных качеств, на которые необходимо направить усиленное тренировочное воздействие. После этого, на самостоятельных занятиях курсант тренируется на совершенствование двигательных качеств по индивидуальной программе. Преподаватель при этом отслеживает динамику изменения показателей и в соответствии с этим вносит изменения в индивидуальную программу. Годовая оценка зависит от качества выполнения программы и, соответственно, положительной, отрицательной, либо неизменной динамики показателей тестирования физической подготовленности.

Выводы. Таким образом, многочисленные исследования свидетельствуют о необходимости внесения изменений в процесс физического воспитания курсантов. Ориентация курсантов на творческое освоение физкультурной деятельности, превращение её из внешне задаваемой в самооценную, удовлетворяющую личные потребности, требует целенаправленного педагогического воздействия не только на двигательную, но и на эмоциональную, мотивационную и интеллектуальную сферы личности. Процесс формирования физической культуры личности становится управляемым, если он проходит в педагогической системе, где индивидуально принятая цель детерминирует взаимодействие определенных компонентов, содержание которых отвечает общественным и личностным требованиям по освоению ценностей физической культуры и здорового образа жизни.

Литература:

1. Адеев, С. А. Индивидуально-дифференцированный подход в физическом воспитании студентов вуза в условиях Кольского Заполярья: дис. ... канд. пед. наук. - Мурманск, 2000. - 187 с.
2. Алькова, С.Ю. Реализация дифференцированного подхода в физическом воспитании на основе субъективного опыта студентов [Текст] / С.Ю. Алькова // - М.: Теория и практика физической культуры. – 2003. - №4. – С. 10-12.
3. Аксенова, А.Н. Дифференцированный подход в совершенствовании двигательных качеств у школьников с различным соматотипом: дис. ... канд. пед. наук. - Омск, 2006. – 204 с.
4. Бальсевич, В.К. Основные положения концепций интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России [Текст] / В.К. Бальсевич // – М.: Теория и практика физической культуры. - 2002. - №3. – С. 3-4.
5. Губа, Д.В. Дифференцированный подход при развитии специальных физических качеств и оздоровлении подростков 12-14 лет, занимающихся в секциях по баскетболу: Автореф. дис...канд. пед. наук / Д.В.Губа. – М., 2003. – 22 с.
6. Жуков, О.Ф. Технология реализации индивидуального подхода к физической подготовке школьников 14-17 лет [Текст] / О.Ф. Жуков, С.П. Левушкин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. - №2. – С.41-45.
7. Короткова, Е.А. Дифференцированное физкультурное образование школьников. – Монография. – Тюмень: ТюмГУ, 2000. – 183 с.
8. Матвеев, Е.Г. Личностно-ориентированное физическое воспитание в военном вузе: проблемы и возможности [Текст] / Е.Г. Матвеев, А.А. Частихин // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 6-2. – С. 380-384.
9. Мещеряков, А.В. Индивидуально-дифференцированный подход и проблема типологизации в физическом воспитании студентов и курсантов [Текст] / А.В. Мещеряков // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 136-140.
10. Розиченко, В.С. Научное обоснование инновационных преобразований в сфере физической культуры и спорта: «круглый стол» журнала «Теория и практика физической культуры» (от 23 ноября 2000) [Текст] / В.С. Розиченко // Теория и практика физической культуры, 2001. - №1. – С. 16-18.

УДК 37.02

доктор экономических наук, доцент Александрова Ольга Борисовна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

кандидат исторических наук Дрожжин Михаил Анатольевич

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

кандидат технических наук, доцент Моисейкин Дмитрий Александрович

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены причины возникновения опасных ситуаций в ходе выполнения профессиональной деятельности военнослужащими, что вызывает необходимость в воспитание личности, осознающей важность вопроса всесторонней безопасности.

Ключевые слова: профессиональное образование, человеческий фактор, антропоцентрическая система, безопасность, цена ошибки.

Annotation. The article describes the causes of dangerous situations in the course of performing professional activities by military personnel, thus necessitating the education of the individual, aware of the importance of the issue of comprehensive security.

Keywords: vocational education, human factors, human-centered system, security, price error.

Введение. Военная служба это сложное социальное и правовое явление. Ее исполнением достигаются цели обеспечения безопасности личности и общества от внешних угроз, противостояния агрессии, защиты территориальной целостности и суверенитета государства. Воинская служба относится к одной из самых опасных профессий и сопряжена с многими опасностями, которые влияют на здоровье и жизнь военнослужащих.

Военные летчики взаимодействуют с летательным аппаратом и образуют единую эргатическую систему «вертолет-летчик». Сложность данной системы заключается не только в управлении не простым техническим средством, но и в том, что летчик находится в непривычных для человека условиях, где испытывает определенные перегрузки на организм, приводящие к нарушению нормальных функций жизнедеятельности.

В настоящее время безопасность, как в повседневной жизни, так и в профессиональной является актуальной темой. Повысить уровень знаний в области безопасности жизнедеятельности гарантирует снижение негативных последствий от несчастных случаев.

Изложение основного материала статьи. В окружающем нас мире возникают новые взаимодействия живой и неживой материи в развивающихся техносферных условиях, что приводит к потребности одновременной защиты и природы и человека от негативных влияний. Поэтому возникает необходимость в объединении общих методических основ в единые знания, которые призваны обеспечивать комфортное состояние и безопасность человека при взаимодействии со средой обитания.

Актуальность безопасного существования человека в техносреде обуславливается стремительным развитием научно-технического прогресса. Новый положительный результат соседствует с потенциальной опасностью. Все действия человека обладают способностью генерировать опасные и вредные факторы, что требует от каждого специалиста умение определять и осуществлять комплекс эффективных мер защиты от их неблагоприятного действия на человека. Не случайно последнее время уделяется большое внимание образованию в области безопасности жизнедеятельности. Оно предусматривает три уровня [1]:

первый уровень – общеобразовательный, проводится в средней школе, нацелен на получение навыков личной и коллективной безопасности;

второй уровень – обучение в вузе, по направлениям подготовки специалистов, изучаются отдельные вопросы безопасности труда и негативные последствия профессиональной деятельности;

третий уровень – подготовка инженеров по безопасности жизнедеятельности, осуществляющих комплексную оценку технических систем и производств.

Человек постоянно находится во взаимодействии с различными средами: средой обитания, техносредой, социальной, профессиональной и т.п., образуя при этом антропоцентрическую систему, что требует выработки определенных норм и правил безопасности в различных сферах.

Воинская служба относится к одной из самых опасных профессий. Военнослужащий должен быть готов рисковать своей жизнью и здоровьем ради других. В этой связи каждый курсант обязан обладать объемом знаний, умений и навыков необходимых для практического применения и организации безопасности жизнедеятельности в воинских частях в мирное время, в боевой обстановке и быть готовым оказать помощь гражданскому населению при возникновении чрезвычайных ситуаций [3].

Военный летчик в совокупности со своей боевой машиной создает систему «человек – машина – среда», в которой используются возможности каждого. В такой системе нет неуязвимых звеньев: человеческий фактор, конструктивно производственный недостаток летательного аппарата, влияние внешних факторов (метеорологических, орнитологических, радиотехнических и т.д.) обуславливают высокую степень случайности и связанное с ней поле повышенной опасности. Каждый элемент системы имеет слабые места и для того чтобы произошла катастрофа достаточно сбоя в любой ее составляющей.

Пилот – главный элемент системы. Благодаря наличию человека в этой системе ставится цель и задачи, выбирают средства их достижения, система становится целеустремленной [2]. Эффективное и безопасное функционирование такой системы достигается при оптимальном сочетании возможностей человека и машины. На погодные условия повлиять практические не возможно, за надежность машины отвечают инженеры и конструкторы, а за человека может отвечать только сам человек. Но даже самый подготовленный пилот не всегда может противостоять двум другим элементам системы. Любая машина при неправильной эксплуатации, не профессиональном подходе может нести в себе угрозу. Грамотное управление летательным

аппаратом является основным фактором, влияющим, как на безошибочное выполнение боевой задачи, так и определяющее личную безопасность пилота.

Любой полет это совокупность потенциально возможных особых случаев. В экстренной ситуации помощь летчику может оказать только он сам. Статистика причин авиакатастроф следующая [5]: 50% - ошибки пилота; 22% - технические проблемы; на третьем месте погодные условия – 12%. Ошибки пилота спровоцированные техникой составляют 5%; обусловленные погодой – 16%; неспровоцированные – 29%. Данная статистика свидетельствует о том, что причина многих ошибок летного состава носит субъективный характер: низкая профессиональная подготовка; личная недисциплинированность; переутомление из-за не соблюдения установленных норм труда и отдыха; и определяется как «человеческий фактор».

Ошибки, квалифицированные в данную группу носят не преднамеренный характер. Человеческий фактор самая сильная и самая слабая сторона в военном деле, так как без человека любая техника груда металла. В авиации это не образ, а итог любой человеческой ошибки. Летчик выполняет неверные действия, будучи уверенным в их правильности, при этом он может испытывать в это время:

- эмоциональное напряжение, которое проявляется как чрезмерное волнение в ожидании результата;
- снижение внимания, находясь в привычной, спокойной обстановке не ожидая каких-либо осложнений;
- неудовлетворенное психическое состояние, проявляющееся в рассеивание внимания.

Постоянные перегрузки и эмоциональное напряжение приводит к быстрой утомляемости, потере внимания, совершению ошибок. Ошибки являются важным элементом учета человеческого фактора в авиации, поэтому необходимо добиться полного понимания приводящих к ним причин. Совершение ошибок может быть вызвано следующими причинами [4]:

Организационная (управленческая) причина:

- не были распределены обязанности надлежащим образом;
- командир воздушного судна не правильно использовал имеющиеся ресурсы и т.п.

Техническая причина:

- чрезмерное доверие автоматизации;
- нарушение стандартных эксплуатационных процедур;
- разная компоновка панелей на различных типах воздушных судов и т.п.

Информационная причина:

- ошибки при передаче информации;
- сбой связи, невнятная речь и т.п.

Разнообразные факторы влияют на работоспособность летчика, снижая ее и приводя к ошибкам. Правильное понимание причин, по которым человек совершает ошибки, позволит разработать более эффективную стратегию их предупреждения и повысить контроль над ними.

Рассматривая ошибки пилота нельзя упускать из виду такие аспекты как возможности и ограничения человека, что является главной причиной при рассмотрении проблемы человеческого фактора. Многие проблемы связанные с человеческим фактором изначально были связаны с оказанием на пилота таких внешних воздействий как шум, вибрация, температурный режим (жара или холод), сила ускорения [4].

Ошибки пилота могут быть вызваны несовершенством системы «человек – машина», которые можно свести к минимуму путем усовершенствования интерфейса между пилотом и оборудованием кабины экипажа. Для этого используют такое направление как эргономика, изучающее закономерности взаимодействия человека и технической системы. Эргономика проектирует и совершенствует процессы выполнения деятельности и способы специальной подготовки. Как результат – повышение эффективности в системе «человек - машина», направленный на сохранение здоровья человека.

При рассмотрении ошибок пилота нельзя пренебрегать отношениями между людьми, которое при неудовлетворительном взаимодействии может приводить к снижению эксплуатационной эффективности, вызванной недопониманием.

Ошибки совершаются в любой сфере деятельности, главное – это цена ошибки. Неблагоприятный исход может иметь разное значение для здоровья, жизни человека. Полностью исключить ошибки из реальной жизни невозможно, а следовательно необходимо научиться управлять уже совершенными ошибками. Для контроля над человеческими ошибками используют два подхода [4]:

Первый подход к снижению ошибок осуществляется на основе высокой квалификации персонала и конструирования органов управления (снижение уровня шума, вибрации, экстремальных температура, взаимодействия между членами экипажа).

Второй подход нацелен на уменьшение последствий уже свершенных ошибок за счет перекрестного мониторинга и взаимодействия членов экипажа.

Устранение ошибок также происходит за счет конструктивных изменений оборудования, что обеспечивает обратимость ошибок и поддерживает эффективность человеческой деятельности.

Как правило, ошибки человека в полете связаны с эксплуатационным персоналом, к которому относятся не только пилоты, но и инженерный состав, диспетчерские службы. При обеспечении безопасности полетов необходим расширенный подход к анализу недостатков системы авиации в целом, а не замыкаться на рассмотрении работоспособности отдельных служащих. В связи с этим актуальной становится задача подготовки специалистов, способных грамотно и умело организовать предотвращение экстремальных ситуаций.

В целях повышения уровня безопасности необходимо уделить особое внимание при подготовке авиационного персонала основам человеческого фактора, который условно можно разделить на две составляющие: человеческий элемент, включающий авиационную физиологию и психологию, профессиональную пригодность; и среду взаимодействия пилота – пилот и оборудование, межличностные отношения, рабочая среда.

При рассмотрении человека, как элемента системы «человек – машина – среда» необходимо уделить внимание предельным возможностям анализаторов (зрительного, слухового, вестибулярного), рассмотреть вопросы пространственной дезориентации, причины нарушения биоритмов, особенности переработки информации (оценка и принятие решения) в условиях полета, способность восстанавливаться после стрессовой ситуации.

В рамках рассмотрения пилота в средах взаимодействия рассмотреть типы реагирования на срабатывание аварийных систем, проблемы передачи вербальной и невербальной информации, рассмотреть влияние на пилота внутренней, внешней и социально-экономической среды.

Курсанты в процессе обучения приобретают определенные компетенции (умения) и способности к выполнению определенных действий на основе полученных знаний. В ходе многократного повторения действия доводятся до автоматизма и совершаются без участия сознания, что приводит к быстрому исполнению с минимальными физическими и психическими затратами. Действия, которые осуществляются на основе индивидуального опыта, и функционируют автоматически, называются навык. Каждое новое действие должно выполняться на более высоком уровне, только в этом случае можно говорить о навыке. Становление навыка проходит ряд этапов:

1. Этап – начальный, при не большом количестве тренировок качество осуществляемых действий улучшается, но после достижения определенного уровня, повышения результата останавливается.

2. Этап – продолжение тренировки, что приводит к повышению результата действий, т.к. навык не имеет жестких элементов в своей составляющей и регулируется зависимости от цели и условий ее достижения.

3. Этап – закрепление навыка умение доводится до автоматизма и при выполнении операции с высоким навыком легко замечается допущенная ошибка.

Отрабатывая отдельные операции и повышая навыки их исполнения, авиационный персонал может работать эффективно и с меньшей степенью утомления и усталости, что позволит сократить ошибки при выполнении сложных действий.

На защищенность авиационного персонала влияет также не соблюдение установленных правил безопасности, как в обыденной жизни, так и при выполнении профессиональной деятельности, что свидетельствует о низком уровне культуры безопасности жизнедеятельности.

По мнению специалистов МЧС России, человеческий фактор в настоящее время является если не главным, то определяющим в деле обеспечения безопасности личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз, при этом роль каждого человека в обеспечении личной безопасности, безопасности общества и государства постоянно возрастает.

Необходимо знать, что культура безопасности жизнедеятельности - это собственно часть общей культуры.

Культура безопасности жизнедеятельности – это состояние развития человека, социальной группы, общества, характеризуемое отношением к вопросам обеспечения безопасной жизни и трудовой деятельности и, активной практической деятельностью по снижению уровня опасности.

Объектом формирования начального уровня безопасности является человек. Поэтому качества личности, которые проявляются в обыденной жизни и при возникновении опасностей и будут определять поведение, как индивидуума, так и поведение группы людей, зависящее от личностных качеств входящих в нее, являются определяющими в том, чтобы не допустить возникновения опасных ситуаций и уменьшить негативные последствия.

Культура безопасности жизнедеятельности включает три уровня:

1. Индивидуальный: привитие ценностей и убеждений в вопросах собственной безопасности и безопасно окружающей среды; приобретение знаний, умений и навыков по вопросам обеспечения безопасности во всех сферах жизнедеятельности; сохранение природы.

2. Корпоративный: установление безопасности жизнедеятельности как одной из высших ценностей организации; создание атмосферы психологической готовности к действиям при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций; развитие у работников организации чувства персональной ответственности по безопасности.

3. Общественно-государственный: проведение политики обеспечения безопасности личности, общества и государства; развитие нормативно-правовой базы; формирования системы социальных ценностей и приоритетов в области безопасности; духовно-нравственное воспитание, пропаганда знаний по вопросам безопасности, социальная реклама и др.

Факторы, влияющие на культуру безопасности: национальная культура; социально-политическая атмосфера; атмосфера регулирования; организационная атмосфера; индивидуальная характеристика человека.

Культура безопасности как часть общей культуры включает следующие социальные явления:

- профилактические меры, устраняющие и снижающие воздействие на человека вредных и опасных факторов жизнедеятельности;

- социальные институты, действие которых направлено на обеспечение безопасности, как отдельного человека, так и общества в целом;

- формы организации жизни и деятельности людей;

- личное восприятие культуры безопасности в жизнедеятельности конкретным человеком и профессиональными специалистами.

Авиационный командир должен быть способен применять на практике основы обеспечения безопасности полетов в различных ситуациях, организовать защиту войск и оказание помощи местному населению при возникновении различных чрезвычайных ситуаций в районе дислокации подразделения (части). Повысить степень культуры безопасности жизнедеятельности возможно комплексным, системным подходом в образовании на всех уровнях, что увеличит образованность людей в других смежных областях знаний.

Выводы. Таким образом, безопасность авиационного персонала – это защищенность военнослужащих при выполнении профессиональной деятельности и в обыденной жизни. Степень безопасности зависит от различных факторов: организационных, технических, социальных, психических, информационных и др., которые нужно рассматривать комплексно, системно, что требует определенного уровня знаний в области безопасности жизнедеятельности, в том числе и профессиональной. Для этого необходимо повышать культуру безопасности на всех уровнях: индивидуальный, корпоративный, общественно-государственный, и уделять особое внимание качеству личности, т.к. именно человек является объектом формирования начального уровня знаний.

Литература:

1. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / С.В. Белов, А.В. Ильницкая, А.Ф. Козьяков и др.; Под общ. Ред. С.В. Белова. 7-изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 2011. – 616 с.
2. Жарова Т.А, Панцева Е.Ю., Тойшева О.А Необходимость использования системного подхода при организации образовательного процесса в военном вузе // Мир науки. – 2017. - № 2 (Т. 5) - С. 36.
3. Военсервис. РФ информационное обеспечение военнослужащих [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: http://voenservice.ru/boevaya_podgotovka/ogp/znat-i-strogo-vyipolnyat-meryi-bezopasnosti-v-hode-boevoy-uchebyi-i-povsednevnoy-deyatelnosti-podrazdeleniy/ (Дата обращения 20.01.2018)
4. Основные принципы учета человеческого фактора в руководстве по проведению проверок безопасности полетов [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: http://www.aviadocs.net/icaodocs/Docs/9806_cons_ru.pdf (Дата обращения 20.01.2018)
5. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://www.gks.ru> (Дата обращения 20.01.2018 г.)

Педагогика

УДК 796.011.3:616 – 056:378.17

доцент **Алексеева Мария Васильевна**

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

старший преподаватель Гилко Валентина Николаевна

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

старший преподаватель Хмырова Ольга Анатольевна

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ С ИЗБЫТОЧНЫМ ВЕСОМ

Аннотация. Последние научные исследования, посвященные проблемам здоровья населения, выявили тревожную тенденцию снижения уровня двигательной активности и роста заболеваний среди студенческой молодежи. Одно из наиболее серьезных заболеваний – ожирение. В статье приводятся данные по типу, формам и степени ожирения; уточняется организация и методика проведения занятий по физической культуре со студентами с избыточным весом с применением переменного и равномерного методов тренировки.

Ключевые слова: студенты, избыточный вес, занятия по физической культуре в вузе, переменный и равномерный методы тренировки.

Annotation. Last scientific research, which devoted to the health problems of people, identified disturbing tendency of reduced level of motor activity and development diseases among students. One of the most serious diseases is obesity. This article has facts about types, forms and degrees of obesity, it is specified the organization and technique of physical education classes for students with excessing weight using variable and uniform training methods.

Keywords: students, excessing weight, physical education classes, variable and uniform training methods.

Введение. Избыточный вес (ожирение) – это заболевание, связанное с нарушением обмена веществ и проявляющееся в увеличении массы жировой ткани как составной части всего организма. Это вызывает ряд биохимических и патофизиологических расстройств, которые могут быть субклинического характера (являются фактором риска возникновения в будущем осложнений в отдельных органах) или клинического характера, когда диагностируются уже вторичные патологические симптомы [1, 4]. Избыточное отложение жировой ткани является добавочным грузом, затрудняет функционирование сердечнососудистой, дыхательной и пищеварительной систем, ускоряет утомление, понижает работоспособность и сопротивляемость организма. При ожирении ухудшается внешний вид, наблюдается преждевременное старение и сокращение жизни человека. Общественные последствия ожирения в отношении укорочения средней продолжительности жизни можно сравнить только с влиянием заболеваний систем кровообращения или опухолей. По мнению экспертов, элиминация ожирения может привести к увеличению средней продолжительности жизни людей в США на 4 года, а ликвидация опухолей – только на 2 года [2, 5].

На возникновение и развитие ожирения влияют ряд внутренних и внешних факторов. Например, в основе развития наиболее распространенной обменно-алиментарной формы ожирения лежат избыточное питание и недостаточное окисление введенных пищевых продуктов. Также значимыми факторами являются перенапряжение нервной системы, сниженная физическая активность, неадекватный расход энергии, что ведет к нарушению гомеостаза, энергетического обмена и выражается в повышенном отложении жира в организме [5].

Избыточный вес – наиболее часто встречающаяся разновидность нарушений жирового обмена. Различают две формы ожирения:

– экзогенное ожирение – является следствием излишнего питания и ограниченной физической (двигательной) деятельности;

– эндогенное ожирение – обусловлено нарушением функций желез внутренней секреции (щитовидной железы, передней доли гипофиза, коры надпочечников, половых желез, поджелудочной железы) или регуляции жирового обмена в центральной нервной системе [3].

Различают четыре степени ожирения:

– I степень – избыток массы тела превышает норму на 15–20 %;

– II степень – вес тела превышает норму на 21–50 %;

– III степень – вес тела превышает норму на 51–100 %;

– IV степень – вес тела превышает норму более чем на 100 %.

Кроме того, не следует упускать из поля зрения лиц, имеющих превышение веса только на 10 %, особенно если это молодые люди, и они патогенетически предрасположены к ожирению.

Даже у лиц средней упитанности в жировой ткани находится обычно огромный запас энергии – достаточный на целый месяц полного голодания. В современных условиях такой большой резерв биологически неоправдан, его наличие в такой или даже увеличенной форме – это проявление адаптационной инертности человеческого организма к изменяющимся условиям окружающей среды в цивилизованных странах. За последние 30-40 лет наблюдается рост числа сердечнососудистых заболеваний, тяжелых форм нарушения обмена веществ, сахарного диабета, гипертонии, «ожирения печени». Эти заболевания врачи не случайно называют «спутниками ожирения». По самым скромным оценкам в России избыточный вес имеется у 25–30 % россиян, а ожирением страдают почти 20 % населения. В некоторых возрастных группах и «группах риска» эти показатели существенно выше. У 75 %, женщин в возрасте 35–55 лет регистрируется избыток веса, а показатель ожирения приближается к 50 % [7, 8].

Учитывая пугающую статистику, многие государства начали широкомасштабную программу по оздоровлению питания и уменьшению массовой доли высококалорийных продуктов. Например, ежегодные затраты США на решение данной проблемы составляют более 65 миллионов долларов. Решение проблем, связанным с глобальным ожирением нации стоит в первых рядах с проблемами по обеспечению национальной безопасности. В Великобритании за последние десять лет число людей, страдающих ожирением, увеличилось втрое. Британцы возглавили список самых толстых наций Европы. Ежегодно эта проблема обходится им в 13 млрд. фунтов стерлингов. С января 2011 года правительство Великобритании планировала выделять каждой британской семье 50 фунтов стерлингов в качестве помощи для перехода на здоровое питание. Финансовая поддержка будет осуществляться в рамках борьбы за здоровье нации [4].

Таким образом, проблема борьбы с ожирением, особенно у молодых людей, представляется весьма важной и актуальной.

Формулировка цели исследования. Изучить особенности проведения занятий физической культурой со студентами с избыточным весом и показать возможность применения переменного и равномерного методов тренировки как средства эффективной нормализации всех видов обмена, значительного увеличения энерготарта, повышения общей работоспособности студентов.

Организация и методика исследования. Неоспоримым является тот факт, что оптимальный уровень физической активности является одним из условий нормализации веса тела. О пользе рационально организованного движения для людей, страдающих ожирением, говорил еще великий врач Древнего Рима Гален, который исцелял ожиревших и немощных патрициев, заставляя их косить траву, копать землю, рубить дрова, бегать, заниматься гимнастикой, водными процедурами, прописывая специальную (весьма скромную) диету. Эти простые средства снижали массу тела, укрепляли сердечнососудистую систему, избавляли от одышки, способствовали сохранению здоровья [2]. Соответственно необходимо совершенствовать содержательно-организационные аспекты физического воспитания студентов, имеющих избыточный вес, в направлении создания условий для решения следующих задач:

- повышение обмена веществ и профилактика дальнейшего отложения жира;
- нормализация функции сердечнососудистой и дыхательной систем, урегулирование деятельности органов брюшной полости, укрепление мышц передней поверхности туловища;
- улучшение осанки и координации движений;
- повышение активности и работоспособности;
- уменьшение избыточной массы тела;
- нормализация и улучшение двигательной сферы студентов с избыточным весом.

Для реализации цели исследования был организован и проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 29 студентов ПГУ им. Т.Г. Шевченко (19 девушек и 10 юношей). У всех студентов был избыточный вес, но отсутствовали какие-либо выраженные отклонения со стороны сердечно-сосудистой системы. Для получения разного рода информации об испытуемых применялись такие методы исследования как опрос, антропометрия, тестирование, пульсометрия (в покое и после физических нагрузок). Для более объективной оценки функционального состояния дыхательной и сердечно-сосудистой систем были использованы:

- индекс Скибинского, дающий представление о динамике функционального состояния кардиореспираторной системы и определяющейся по формуле: $I = V \times T / 100 \times H$, где V – жизненная емкость легких, T – проба с задержкой дыхания (Штанге), H – ЧСС;
- двухступенчатый степ-тест (Ноак - Руффир) определяющий уровень аэробной физической работоспособности. Достоинством этой модификации является ее простота, доступность и возможность оценивать мощность выполняемой работы (по принципу PWC-170) без использования сложных формул и велоэргометрии.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ данных антропометрических измерений показал, что 17 студентов имеют первую степень ожирения, 10 студентов – вторую и два студента – третью степень. В результате проведенного опроса выяснилось, что у 20 студентов кто-нибудь из родителей – отец или мать, а иногда и оба – тучные люди; у 3 – кто-нибудь из родственников имеют избыточный вес, 6 студентов подтвердили явную склонность к употреблению обильного количества пищи и не могут себе отказать в употреблении булочных изделий и сладостей. Почти все опрошенные признали, что физическим трудом занимаются мало, а направленными физическими упражнениями занимаются только на занятиях по физическому воспитанию (при этом выяснилось, что уже в школе некоторые освобождались от уроков физической культуры). Режим питания у них нерациональный, несмотря на то, что питаются они 3 раза в день: первый прием пищи т.е. завтрак – после 11 часов, обед – от 16 до 19 часов, ужин – от 20 до 22 часов. Все студенты ведут малоподвижный образ жизни. У 15 студентов в детстве вес был в норме и стал увеличиваться после 12–14 лет, у 5 студентов увеличение веса произошло после 16 лет, 9 человек полными были всегда.

На этом этапе обследования мы сделали вывод, что все студенты имеют наследственно-конституционную форму ожирения, спровоцированную фактором нерационального питания, переизбытка, малоподвижного образа жизни. Другие формы ожирения – церебральная и эндокринная – нами не устанавливались (для их диагностики необходимо медицинское обследование).

По типу ожирения студенты распределились следующим образом:

- верхнее ожирение (т.е. ожирение в области лица, шеи, туловища, верхней части живота) – 6 студентов;
- среднее ожирение (т.е. отложение жира вокруг таза, ягодиц и нижней части живота) – у 20 студентов;

– общее ожирение – у 3 студентов.

Пульсометрия позволило нам также сделать *вывод*, что непосредственное действие вида физических нагрузок вызывает учащение пульса в среднем на 50 – 60 ударов в минуту. В восстановительном периоде этот показатель быстро возвращается к исходному.

С учетом того, что для занятий физической культурой со студентами, имеющими избыточный вес, особенно показаны упражнения «на выносливость» (ходьба, бег, плавание, езда на велосипеде, и др.), способствующие расходованию большого количества углеводов и выходу из депо нейтральных жиров и их расщеплению, они и составили основу содержания экспериментальной программы [7]. Было также учтено, что при экзогенной форме ожирения преимущественно следует использовать упражнения для крупных мышечных групп, в том числе для мышц брюшного пресса. Движения рекомендуется выполнять с большой амплитудой. Помня о липолитической активности легких, необходимо умело сочетать движения с глубоким дыханием. Скоростные упражнения планировалось применять редко по причине того, что они, во-первых, не являются энергозатратными и, во-вторых, для студентов, имеющих избыточный вес, трудно выполнимы. В качестве основных методов тренировки были выбраны переменный и равномерный методы, так как их применение способствует значительному увеличению энергетических затрат организма, нормализации всех видов обмена, усилению липолитических процессов в различных органах, стимуляции функций всех органов и систем, повышению адаптации к нагрузкам и росту общей работоспособности [4].

Занятия физической культурой со студентами с избыточным весом проводились три раза в неделю по два часа. Для адаптации студентов к предлагаемым нагрузкам весь цикл занятий условно разделили на два периода: подготовительный и тренировочный.

Задачи подготовительного периода – обучение технике бега, улучшение показателей внешнего дыхания и гемодинамики. Использовался переменный метод тренировки – бег в медленном темпе чередовался с ускоренной ходьбой. Нагрузка подбиралась таким образом, чтобы работа протекала в аэробных условиях, так как для большинства студентов с избыточным весом нежелательно образование кислородного долга. Максимальное увеличение частоты сердечных сокращений (ЧСС) после бега допускалось на 30–50 % (в среднем 120–130 уд/мин). Продолжительность интервалов активного отдыха подбирались таким образом, чтобы ЧСС в это время почти достигала исходных величин (70–90 уд/мин). В общем, к концу первой половины подготовительного периода протяженность беговых отрезков увеличивалась с 500 м до 3000 м у девушек и до 4000 м у юношей.

С середины подготовительного периода в занятиях стали использовать равномерный метод тренировки – бег в медленном и среднем темпе сначала в течение 2 мин. Постепенно время непрерывного бега увеличивалось до 6 мин (тест Купера).

Задачи тренировочного периода – совершенствование техники бега на длинные дистанции, дальнейшее улучшение показателей гемодинамики и внешнего дыхания, повышение физической работоспособности. Отличительной чертой этого периода являлось увеличение дистанции непрерывного бега – у девушек до 5 км, у юношей – до 6 км. Время выполнения равномерного бега увеличили с 6 мин. до 12 мин. (тест Купера). Максимальное увеличение ЧСС после бега допускалось до 150 – 160 уд/мин.

Студентам, участвующим в эксперименте, были даны следующие рекомендации:

1. Заниматься в тренировочных костюмах (предпочтительно теплых) для усиления потоотделения, после занятий принимать теплый душ.
2. Сочетать рациональный режим двигательной деятельности с применением диетотерапии (ограничение общей калорийности пищи и нормы жиров и углеводов уменьшении потребления жидкости, соли, сахара).
3. Исключить алкогольные напитки, которые ослабляют самоконтроль за употреблением пищи и сами являются источником энергии.
4. Исключить из пищи возбуждающие аппетит блюда и продукты (пряности, крепкие бульоны, соусы).
5. Употреблять продукты, способствующие нормальному опорожнению кишечника (чернослив, курага, красная свекла).
6. Соблюдать режим 5-6 разового (дробного) питания с добавлением к рациону между основными приемами пищи овощей и фруктов.
7. Самостоятельно выполнять физические упражнения, обращая внимание на следующие положения:
 - силовые упражнения выполнять в умеренном темпе;
 - постепенно вводить в занятия скоростно-силовые упражнения (прыжки, подскоки);
 - использовать статические напряжения разной интенсивности;
 - чередовать статические и динамические дыхательные упражнения с упражнениями на координацию и расслабление;
 - исключить большие физические нагрузки, не допускать выполнения упражнений и бега до сильного утомления [6].

В конце педагогического эксперимента, который длился в течении учебного года (в ПГУ им. Т.Г. Шевченко занятия по физкультуре проводятся с сентября до декабря и с марта до июня) было проведено повторное диагностическое обследование, показавшее достоверное улучшение функционального состояния студентов, занимающихся по экспериментальной программе. Состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем улучшилось на 13,3 % (на начало учебного года индекс Скибиньского составил $20,09 \pm 4,02$, а в конце учебного года – $26,9 \pm 4,44$). По результатам степ-эргометрии физическая работоспособность повысилась у юношей на 11,8 %, у девушек – на 10,7 %.

За время эксперимента студенты похудели от 5 до 9 кг.

По общему мнению всех студентов, занятия по экспериментальной программе на открытом воздухе способствовали улучшению самочувствия и настроения. Применение переменного и равномерного методов тренировки создали условия для успешного выполнения постоянно усложняющихся заданий, связанных с продолжительной работой, что в свою очередь повысило самооценку и интерес к занятиям физкультурой. Результат в виде сниженного веса способствовал формированию убежденности в необходимости занятий физическими упражнениями и бегом.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование подтвердило имеющийся оздоровительный потенциал циклических упражнений, и таких методов тренировки как переменный и равномерный. При проведении занятий физкультурой со студентами, имеющими избыточный вес, в каждое необходимо

включать длительную ходьбу и бег, максимально насыщать движениями весь режим дня студентов (ходьба пешком в университет и домой, утренняя гимнастика, самомассаж и др.).

Литература:

1. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Здоровье и физическая культура студента. Учебное пособие. – М.: Альфа-М Инфра-М., 2010.
2. Виленский М.Я., Горшков А.В. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. Учебное пособие. – М.: «КноРус», 2012.
3. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина. – М.: Медицина, 1999.
4. Масалова О.Ю. Физическая культура: педагогические основы ценностного отношения к здоровью. Учебное пособие. – М.: КноРус, 2012.
5. Погадаев Г.И. Настольная книга учителя физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 2000.
6. Попов С.Н. Физическая реабилитация. Учебник для академий и институтов ФК. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.
7. Сальников А.Н. Физическая культура. Конспект лекций. – М.: Приор, 2005.
8. Цабыбин С.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. – Волгоград.: Учитель, 2009.

Педагогика

УДК: 37.042

кандидат педагогических наук, профессор Алешин Игорь Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Слинкина Надежда Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

аспирант кафедры теории и методики спортивных игр Самойлова Елена Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И НЕЛИНЕЙНОСТЬ В СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ: НАПРАВЛЕНИЯ, ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ

Аннотация. Непрерывная эволюция теории, программ и технологий спортивной подготовки, приведшая к небывалому росту спортивных достижений, увеличению параметров задаваемых нагрузок, улучшению качества и условий реализации тренировочных и соревновательных воздействий требует серьезного анализа, обобщения и обновления содержания, форм и принципов познания и построения спортивной подготовки, выдвигает в качестве целого ориентира для научного поиска и практической реализации идею управления процессом спортивной подготовки через преодоление неопределенности, проявляющуюся в нелинейности. Преодоление неопределенности и нелинейности, придание процессу спортивной подготовки упорядоченности и предсказуемости возможно на основе осмысления ведущих направлений модернизации спортивной подготовки, разработку эффективных программ и технологий реализации данных направлений с учетом объективных научных данных и проведения комплексного контроля.

Ключевые слова: спортивная подготовка, неопределенность, нелинейность, разновидности и следствия современного спорта, комплексный контроль.

Annotation. The continuous evolution of theory, programs and technologies of sports training which led to unprecedented growth of sports achievements, to the increase of parameters of loads, to improve the quality and implementation of training and competitive influences requires a serious analysis, compilation and updating of the content, forms and principles of knowledge and the construction of sports training, put forward as a benchmark for scientific research and practical implementation of the idea management process of sports training through overcoming uncertainty, which manifests itself in a nonlinearity. Addressing uncertainty and nonlinearity, make the process of sports training of orderliness and predictability perhaps based on the understanding of leading directions of modernization of athletic training, the development of effective programs and technologies implement these areas based on objective scientific data and the comprehensive control.

Keywords: sports training, uncertainty, nonlinearity, varieties and consequences of modern sport, integrated control.

Введение. Современная теория и практика спорта содержит в себе существенные элементы неопределенности (точно не установленные), связанные с многообразием методологических подходов к исследованию, программам и технологиям построения спортивной подготовки. Неопределенность связана, во-первых, с чрезвычайной сложностью (до конца во многом не познанной) организма человека и его поведения как объекта управления; во-вторых, высокими (часто предельными) двигательными и психоэмоциональными нагрузками, экстремальными условиями тренировочной и соревновательной деятельности; в-третьих, с возникновением несоответствия между постоянно увеличивающимися требованиями к подготовленности спортсменов, непрекращающимся ростом спортивных достижений, ограниченными адаптационными возможностями организма человека, чрезмерным использованием активных (в том числе запрещенных) средств восстановления и стимуляции работоспособности; в-четвертых, с ярко выраженной индивидуальностью одаренных спортсменов, определяющих необходимость ее объективной диагностики и разработку соответствующей программы подготовки с применением оригинальных технологических решений; в-пятых, с ростом конкуренции на крупнейших соревнованиях, постоянно замедляющимися и даже снижающимися результатами спортсменов на международной арене при констатации высокого уровня развития спортивной науки. Последнее можно объяснить неустойчивостью (или неспособностью) эффективного использования результатов научных исследований со стороны практических работников, излишней «теоретизированностью» научных материалов. В-шестых, с формированием разновидностей современного спорта: детско-юношеского, массового (студенческий,

прикладной, ветеранский, адаптивный) спорта и спорта высших достижений (олимпийский, профессиональный, коммерческий и некоммерческий), имеющих разную целевую направленность, факторы и критерии эффективности [4; 5; 6; 9; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 17; 21; 24; 26; 32; 34] (рисунок 1).

В основе массового спорта (спорт для всех) лежит использование средств для гармоничного развития человека, укрепления здоровья и профилактики заболеваний, самоутверждения и самопознания, рациональной организации досуга. Человек сознательно и целенаправленно оценивает, повышает, реализует и сохраняет резервы здоровья, позитивно воздействует на двигательные, психические, духовные качества и способности, формирует эстетическую, нравственную культуру, культуры общения.

В сфере спорта высших достижений (большого спорта) вся деятельность концентрируется на подготовке к крупнейшим международным соревнованиям, их успешном проведении. Наивысшим критерием эффективности подготовки спортсменов является завоевание золотых медалей.

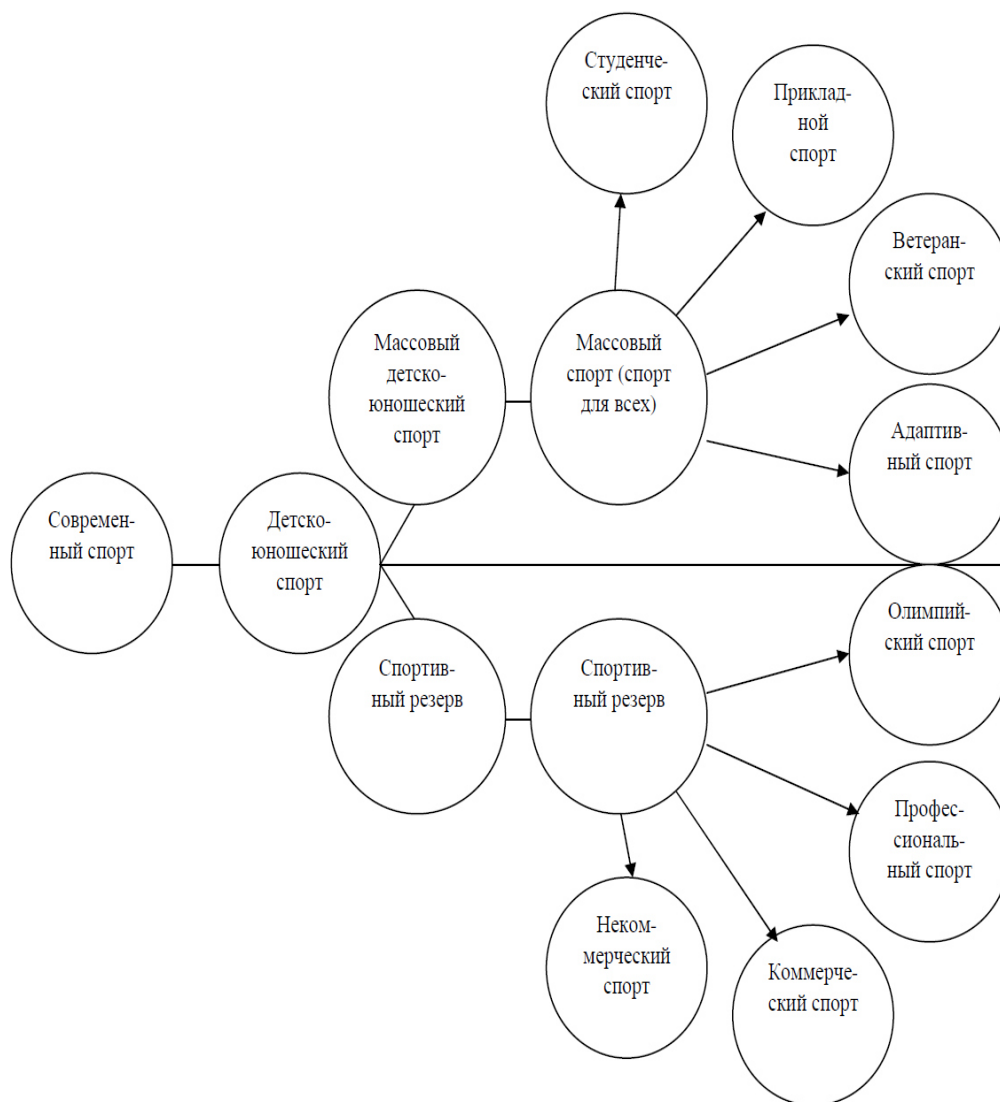


Рисунок 1. Разновидности современного спорта [17; 34]

Массовый спорт и спорт высших достижений – самостоятельные практические явления и области знаний, характеризующиеся принципиальными расхождениями, что, однако, не исключает их частичного совпадения и тесного взаимодействия. Спорт высших достижений является мощным стимулом для развития массового спорта, привлечения в него миллионов людей различного возраста, особенно детей, подростков и молодежи.

Однако, говоря о положительных моментах эффекта современного спорта, особенно спорта высших достижений, следует сказать и о негативных факторах его развития (проявление бифуркации в развитии современного спорта высших достижений как важнейшего социального института (рисунок 2).

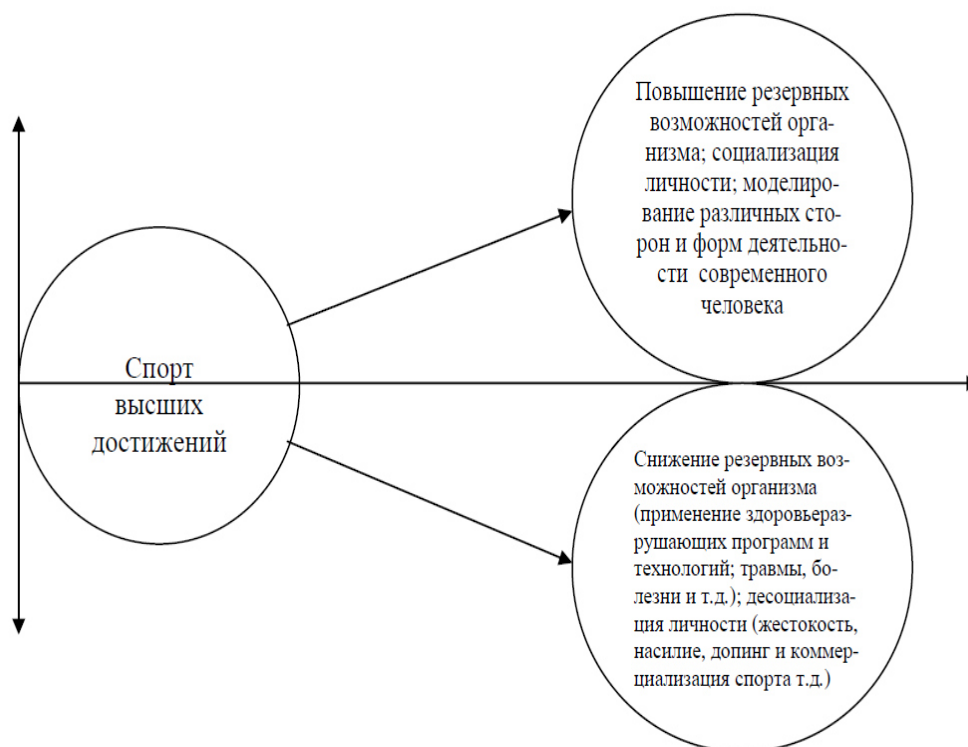


Рисунок 2. Позитивные и негативные следствия развития спорта высших достижений [17; 34]

Проявление данных факторов усиливается при недостаточной эффективности функционирования, в первую очередь, детско-юношеского спорта (низкий уровень здоровья подрастающего поколения, игнорирование закономерностей возрастного развития организма, ранняя специализация и интенсификация спортивной подготовки, неконтролируемое использование активных, в том числе и запрещенных средств восстановления и стимуляции работоспособности).

Детско-юношеский спорт, как основа формирования других разновидностей спорта, рассматривается как всероссийская (многоуровневая и разновариантная) система спортивных соревнований детей и подростков и специальная подготовка к ним, организованная с учетом возрастных индивидуальных, персональных особенностей и возможностей).

В системе детско-юношеского спорта наиболее талантливые юные спортсмены составляют резерв для спорта высших достижений, а остальные (большинство) – контингент массового детско-юношеского спорта и основа спорта для всех (массового спорта разных возрастных и социальных групп).

Подготовка юных спортсменов требует наиболее пристального внимания по следующим причинам. В настоящее время рост спортивного мастерства обеспечивается, в первую очередь, за счет постоянного увеличения значений основных параметров тренировочных и соревновательных нагрузок, выполнение которых часто превышает приспособительные возможности организма человека. Эта проблема при обретает особую остроту на начальных этапах многолетней спортивной подготовки, когда адаптационные резервы организма детей и подростков интенсивно расходуются как на естественный рост и развитие, так и на энергетическое и пластическое обеспечение выполнения задаваемых нагрузок [14].

Потребность в коренном улучшении качества подготовки спортивного резерва, разработке и внедрении более эффективных, инновационных и наукоемких технологий управления на начальных этапах многолетней подготовки определяет необходимость углубленной разработки отдельных вопросов данной проблемы.

Модернизация подготовки спортивного резерва крайне актуальна в различных видах олимпийского спорта, где проявляется комплекс общих и частных противоречий между [17; 34]:

- ростом популярности спорта в современном мире, усилением глобальной конкуренции в спорте высших достижений, завоеванием высших спортивных наград на крупнейших международных соревнованиях как отражением социально-экономического и политического развития страны;
- неэффективной системой управления подготовкой спортивного резерва и недостаточной подготовленностью к внедрению инноваций, как со стороны управляющей, так и с управляемой стороны, разобщенностью внешних и внутренних звеньев управления;
- значительным отставанием от ведущих спортивных держав в развитии, в использовании инновационных спортивных технологий и значительном сокращении пограмм научных исследований, направленных на углубление и расширение, а в отдельных случаях и на принципиальное изменение общепринятых теоретико-методологических и программно-технологических положений в сфере спортивной подготовки;
- постоянно возрастающими требованиями к подготовленности спортсменов высокой квалификации и снижением резервов здоровья, физического развития, двигательной и психологической подготовленности подрастающего поколения;
- достаточным количеством детей и подростков в системе детско-юношеского спорта и большими их потерями при переходе во «взрослый» спорт;

– необходимостью выявления одаренных детей и подростков способных достичь высоких результатов в конкретном виде спорта и отсутствием эффективной системы отбора, ориентации и подготовки спортивного резерва в различных видах (особенно малоемких – легкая атлетика, плавание, единоборства, гребля, тяжелая атлетика, лыжные гонки, конькобежный спорт, шорт-трек) олимпийского спорта.

Разрешение данных противоречий предполагает акцентированное внимание на следующих направлениях модернизации системы подготовки спортивного резерва [17; 32; 34].

1. Соревновательная деятельность в различных дисциплинах и прогноз ее изменения. При этом необходима оценка развития конкретной дисциплины на 10-15-летнюю перспективу. Последнее обусловлено тем, что спортивный отбор, ориентация и подготовка должны соответствовать требованиям не сегодняшнего дня, а того момента, когда будет необходимо демонстрировать наивысшие результаты.

2. Факторы достижения прогнозируемого кинезиологического потенциала. В этом плане необходимо выделить: генетическую предрасположенность (отбор и ориентацию); модельные характеристики мастерства сильнейших спортсменов с учетом прогноза развития спортивной дисциплины; научно-методологического и программно-технологического обеспечения и сопровождение программы спортивной подготовки и технологии их реализации; специализированные научные центры: исследования фундаментального и прикладного характера, комплексные научные группы – обоснование программ и технологий подготовки, контроль за их реализацией; медико-биологическое (лечение и профилактика травматизма и заболеваний), эффективность адаптационных реакций и восстановления; материально-техническое (спортивная инфраструктура, финансирование); организационно-управленческое (взаимодействие министерств, управлений, федераций) обеспечение и сопровождение.

3. Факторы реализации кинезиологического потенциала: модели ранних этапов многолетней подготовки (направленность, продолжительность, закономерности долговременной адаптации); модели годовой подготовки (варианты периодизации, направленности и продолжительности периодов и этапов, закономерности устойчивой адаптации и реализации текущего адаптационного резерва); модели мезоциклов подготовки (закономерности устойчивой адаптации); модели тренировочных упражнений, сеансов, занятий, дней, фрагментов, модулей, микроциклов (закономерности острой и срочной адаптации, формирование острых, срочных и отставленных частных и кумулятивных эффектов).

4. Факторы формирования спортивного мастерства: модельные характеристики соревновательной деятельности; модельные характеристики общей и специальной подготовленности (уровень и соразмерность развития основных двигательных качеств и способностей); модельные характеристики технико-тактического мастерства; модельные характеристики психологической подготовленности; модельные характеристики морфологических и функциональных возможностей (длина и масса тела, соотношение мышечной, костной и жировой тканей, состав мышечных волокон, сердечнососудистая, дыхательная системы, гормональный и иммунный статус и т.д.).

5. Управление подготовкой спортивного резерва: выявление предрасположенности и перспективности к специализации в конкретной спортивной дисциплине. Этапная, текущая и оперативная индивидуализация и персонализация.

В последнее время спорт высших достижений ускоренными темпами превращается в объект глубокого и всестороннего исследования. При этом, во-первых, спортивное достижение следует рассматривать как сложное многофакторное явление, динамика которого во времени раскрывает суммарное влияние социально-экономических, спортивно-педагогических, биологических, медицинских, программно-технологических, прогнозистических и других факторов. Во-вторых, с повышением спортивного мастерства увеличивается число факторов спортивного достижения, соответственно возрастает индивидуальность и персональность требований в отношении двигательных, морфологических, функциональных, психических и интеллектуальных возможностей и особенностей. Все сказанное приводит к высокой степени неопределенности в построении спортивной подготовки. Преодоление неопределенности возможно на принципах «необходимого разнообразия или упрощения сложности» и «организованной сложности» [7; 16; 17; 32; 33; 34]. Это выдвигает на первый план информационный, интеллектуальный факторы, которые открывают широкие перспективы создания научно-обоснованных систем спортивной подготовки. Необходимость последних диктуется особенностями развития современной цивилизации, где все более отчетливо проявляется переход от повышения производительности труда к увеличению продуктивности использования ресурсов [8]. Данная тенденция должна быть реализована, в первую очередь, в экстремальных, крайне напряженных, здоровьезатратных видах человеческой деятельности, к которым следует отнести и спортивную подготовку, требующую максимального проявления двигательных качеств и особенностей, функциональных возможностей и резервов организма спортсменов. В этом аспекте речь должна идти о переносе акцента с постоянного повышения основных параметров задаваемых нагрузок (производительность труда) на все более полноценную реализацию индивидуальных, персональных возможностей и особенностей организма каждого спортсмена (продуктивность внутренних ресурсов) в конкретном виде спорта и условиях подготовки при эффективном использовании внутренировочных и внесоревновательных факторов (продуктивность внешних ресурсов).

Все сказанное требует глубокого критического изучения и конкретизации перспективных подходов и направлений дальнейшего развития теории и технологий спортивной подготовки [6; 11; 12; 15; 18; 20; 21; 27; 28; 31; 35; 37]. Ряд фундаментальных концепций и ключевых положений спортивной подготовки уже не соответствует требованиям практики спорта высших достижений и современным научным данным, другие, наоборот, требуют более глубокого развития и совершенствования.

Возникли трудности, связанные со структурным построением процесса подготовки в ряде видов спорта, обусловленные повышением роли соревновательной деятельности, необходимостью индивидуализации и персонализации подготовки в соответствии с изменением в российской и международной соревновательной практике [6; 11; 12; 13; 20; 22; 35; 37; 38; 39].

Неопределенность во многом обусловлена нелинейностью (расположенных, проявляющихся вне линии, не по линии) природных и социальных процессов. В научной литературе имеется много сведений о нелинейном характере данных процессов, в том числе и в сфере спортивной деятельности (развитие адаптации и проявление спортивного мастерства, формирование ведущих функциональных систем в организме спортсменов, направление и формы, реализация спортивной подготовки и др.).

В основе нелинейности спортивной подготовки лежит тройная детерминация (рисунок 3).

В процессе нелинейности, определяемой, в первую очередь индивидуализацией и персонализацией спортивной подготовки должен найти реализацию феномен «узнавания», понимаемый как соответствие выполняемых нагрузок наследственно обусловленной предрасположенности организма спортсменов к определенной двигательной деятельности, уровню здоровья и тренированности, текущему состоянию и условиям подготовки. Эффективность нелинейности связана наличием комплексного контроля.

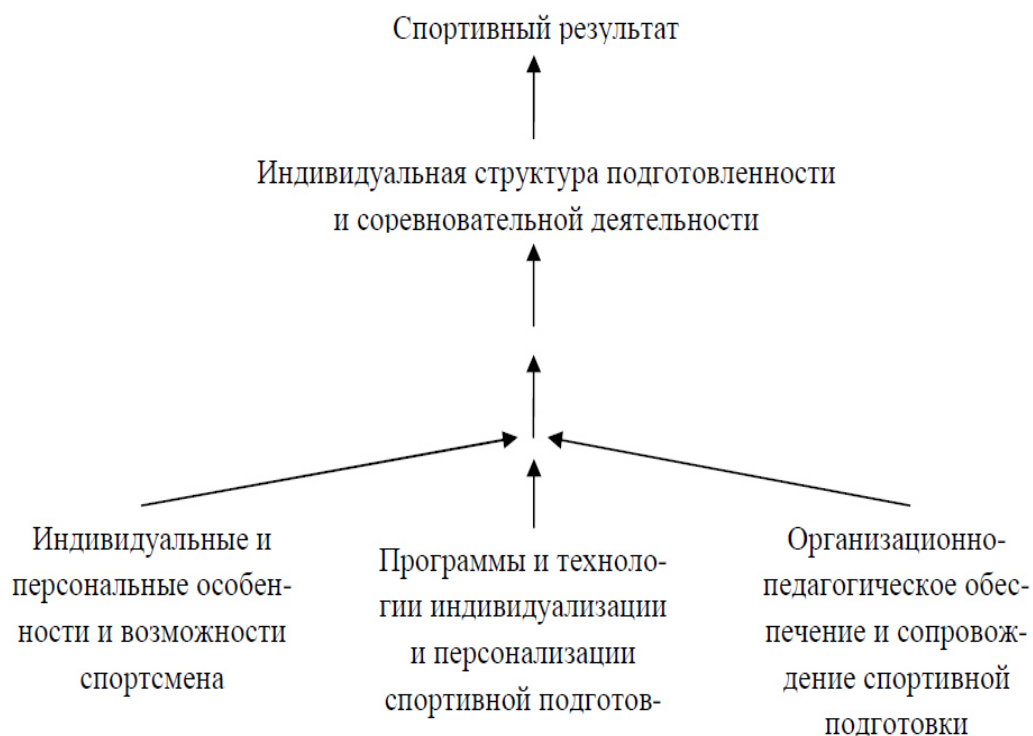


Рисунок 3. Тройная детерминация нелинейности спортивной подготовки

Под комплексным контролем понимается такой контроль, который предусматривает применение форм, средств и методов этапного, текущего и оперативного видов с целью получения объективной и всесторонней оценки долговременных (во многом необратимых) устойчивых, срочных и острых (обратимых) адаптационных реакций в важнейших системах организма спортсменов в процессе, до и после включения конкретных тренировочных и соревновательных нагрузок, определяющих формирование острых, срочных, отставленных и кумулятивных эффектов (рисунок 4).

Преодоление неопределенность, выражающейся в нелинейности проявления и реализации спортивной подготовки, возможно на принципах «организованной сложности», понимаемую и используемую в качестве одной из форм интеграции науки, образования и практики в сфере современного спорта.

Рассматривая науку, в том числе и спортивную, как специфическую деятельность, направленную на получение новых знаний, под научным обеспечением следует понимать реализацию в практике спортивной подготовки, обновленные и обновляющиеся знания о ее системе.

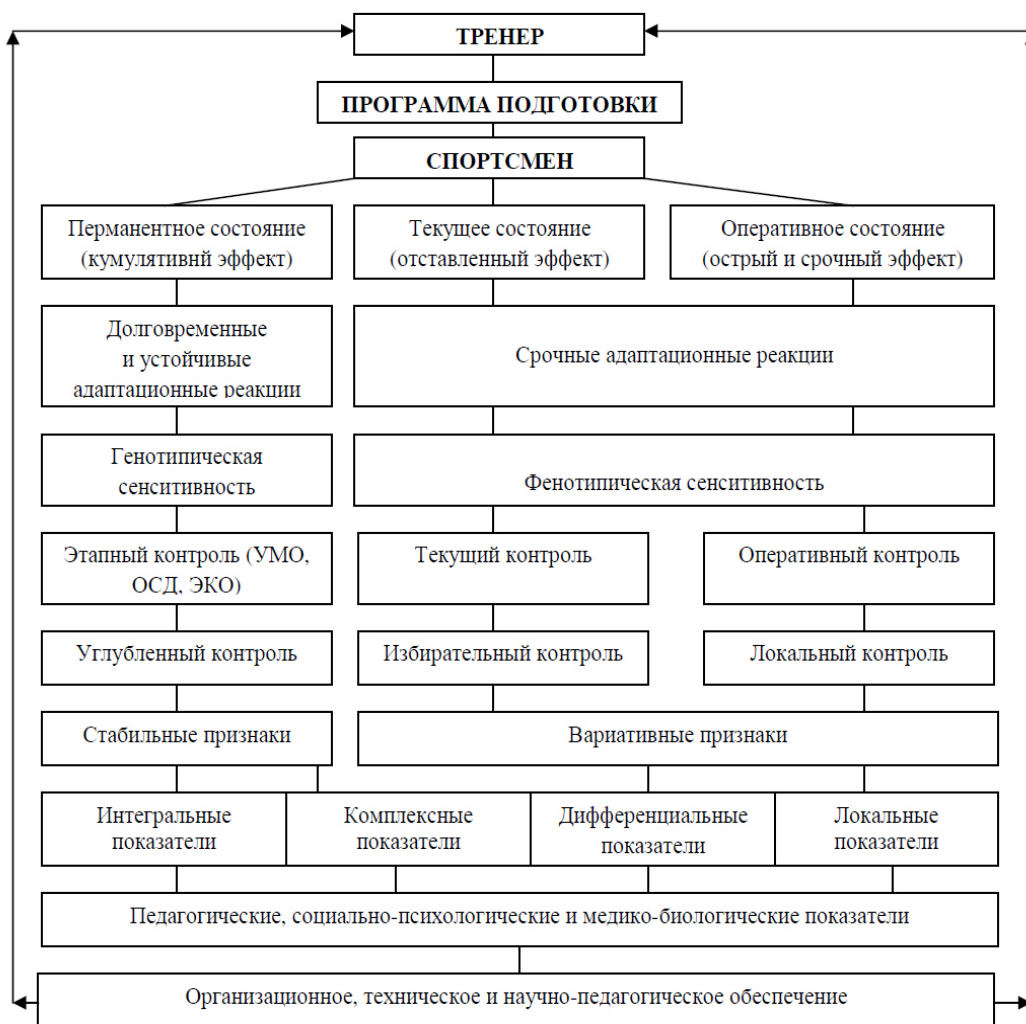


Рисунок 4. Системы комплексного контроля в подготовке квалифицированных спортсменов [34]

В этом плане показательна общая стратегия Китая: «Обновление Китая через науку и образование». Поэтому и в спорте страна взяла курс на укрепление науки и технологий.

Организационной основой реализации новой научно-технологической концепции совершенствования систем спортивной подготовки является интенсификация развития спортивной науки и технологий по следующим приоритетным направлениям [6]:

- поиск новых нетрадиционных технологий и альтернативных подходов к совершенствованию структуры и повышению эффективности спортивной подготовки;
- целенаправленное стимулирование развития здоровьесберегающих технологий спортивной подготовки;
- формирование действенной системы информационно-аналитического обеспечения и сопровождения процессов развития спорта высших достижений и подготовки спортивного резерва;
- совершенствование системы подготовки и переподготовки кадров на основе целенаправленной стимуляции их непрерывного образования и самообразования, формирования потребности в источниках систематической информации о научно-технологических инновациях в сфере их профессиональной деятельности;
- создание удобной для пользователей инфраструктуры научно-технологического обеспечения и сопровождения подготовки сборных команд и их резерва на базе многоцелевых и специализированных по видам спорта центров и мобильных групп научно-технологического обеспечения (ГНТО).

Выводы. Необходимость создания ГНТО, а точнее воссоздания комплексных научных групп (КНГ), обусловлено недостаточностью эффективным научным обеспечением сборных команд России и спортивного резерва. Последнее является следствием нерациональной организации работы данных подразделений, низким уровнем материальной обеспеченности и аппаратной базы, отсутствием системы морального стимулирования научных работников и неполной реализации их интеллектуального потенциала.

Литература:

1. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации: диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI века: / Р. Ф. Абдеев. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Бальсевич, В. К. Феномен физической активности человека как социально-биологическая проблема / В. К. Бальсевич // Вопросы философии. – 1981. – № 8. – С. 78-89.
3. Бальсевич, В. К. Физическая активность человека. / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – Киев: Здоров'я, 1987. – 223 с.

4. Бальсевич, В. К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания (методологический аспект) / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 4. – С. 21-26.
5. Бальсевич, В. К. Онтокинезиология человека: монография / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
6. Бальсевич, В. К. Контуры новой стратегии подготовки спортсменов олимпийского класса / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 4. – С. 9-10.
7. Вагнер, В. А. Возникновение и развитие психических способностей. Эволюция психических способностей по чистым и смешанным линиям / В. А. Вагнер. – Ленинград, 1928. – 50 с.
8. Вайцзеккер, Э. Фактор четыре. Затрат половина, отдача двойная. Новый доклад Римскому клубу / Э. Вайцзеккер, Э. Ловинс, Л. Ловинс. – М.: Academia, 2000. – 400 с.
9. Верхошанский, Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю. В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
10. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 330 с.
11. Верхошанский, Ю. В. Горизонты научной теории и методологии спортивной тренировки / Ю. В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 27. – С. 41-54.
12. Верхошанский, Ю. В. На пути к научной теории и методологии спортивной тренировки / Ю. В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 22. – С. 21-26, 39-42.
13. Верхошанский, Ю. В. Теория и методология спортивной подготовки: блоковая система тренировки спортсменов высокого класса / Ю. В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 24. – С. 2-14.
14. Воробьев, А. Н. Тренировка, работоспособность, реабилитация / А. Н. Воробьев. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 272 с.
15. Желязков, Ц. О некоторых постоянно действующих факторах в современной спортивной тренировке / Ц. Желязков // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 11-12. – С. 41-44.
16. Желязков, Ц. Спортивное достижение как биосоциальный феномен / Ц. Желязков // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 29. – С. 40-42.
17. Исаев, А. П. Индивидуализация спортивной подготовки: состояние, проблемы и перспективные решения / А. П. Исаев, В. В. Рыбаков, В. В. Эрлих. – Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2016. – 531 с.
18. Иссурин, В. Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки / В. Б. Иссурин. – М.: Советский спорт, 2010. – 288 с.
19. Карлышев, В. М. Комплексный педагогический контроль в подготовке горнолыжников: автореф. дис. канд. пед. наук / В. М. Карлышев; КГИФК. – Киев, 1985. – 23 с.
20. Куликов, Л. М. К развитию общей теории спортивной подготовки / Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 27. – С. 20-22.
21. Матвеев, Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов / Л. П. Матвеев. – Киев: Олимпийская литература, 1999. – 320 с.
22. Мокеев, Г. И. В поиске закономерностей предсоревновательной подготовки спортсмена / Г. И. Мокеев, А. Г. Ширяев // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 24. – С. 28-32.
23. Платонов, В. Н. Теория спорта / В. Н. Платонов. – Киев: Вища школа, 1987. – 287 с.
24. Платонов, В. Н. Адаптация в спорте / В. Н. Платонов. – Киев: Здоровья, 1988. – 214 с.
25. Платонов, В. Н. О «концепции периодизации спортивной тренировки» и развитии общей теории подготовки спортсменов / В. Н. Платонов // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 28. – С. 23-26, 39-46.
26. Платонов, В. Н. Перспективы совершенствования системы олимпийской подготовки в свете уроков игр Олимпиады / В. Н. Платонов // Наука в олимпийском спорте. – 2001. – № 22. – С. 5-17.
27. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В. Н. Платонов. – М.: Советский спорт, 2005. – 820 с.
28. Платонов, В. Н. Теория периодизации спортивной тренировки в течение года: история вопроса, состояние, дискуссии, пути модернизации / В. Н. Платонов // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 29. – С. 18-34.
29. Полозкова, Н. Ф. Алгоритм индивидуализации подготовки конькобежцев высокой квалификации: автореф. дис. канд. пед. наук / Н. Ф. Полозкова; УралГУФК. – Челябинск, 2009. – 22 с.
30. Потапов, В. Н. Формирование индивидуального стиля саморегуляции у спортсменов высшей квалификации (на примере биатлонистов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Н. Потапов. – Тюмень, 2002. – 47 с.
31. Ратов, И. П. Предмет, содержание и перспективы биомехатроники – синтезируемой научной дисциплины, разрабатывающей технологии конструирования и построения действий с заданной результативностью / И. П. Ратов, В. К. Бальсевич, В. Д. Чепик, П. Р. Патрушев // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 8. – С. 45-48.
32. Рыбаков, В. В. Интеллектуальный вектор развития спортивной культуры / В. В. Рыбаков, УралГАФК. – Челябинск, 2001. – 220 с.
33. Рыбаков, В. В. К проблеме формирования национальной спортивной доктрины: аналитический обзор / В. В. Рыбаков, Л. М. Куликов // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 5-10.
34. Рыбаков, В. В. Управление спортивной подготовкой: теоретико-методологические обоснования / В. В. Рыбаков, А. В. Уфимцев, А. И. Федоров, М. Н. Ахмедзянов. – М.: СпортАкадемПресс; Челябинск: ЧелГУ; ЧГНОЦ УрО РАО, 2003. – 480 с.
35. Селуянов, В. Н. Эмпирический и теоретический пути развития теории спортивной тренировки / В. Н. Селуянов // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 3. – С. 46-50.
36. Хоменко, Р. В. Индивидуализация предсоревновательной подготовки тяжелоатлетов высокой квалификации / Р. В. Хоменко // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 4. – С. 66-68.
37. Шустин, Б. Н. Время собирать камни ... / Б. Н. Шустин, И. Ю. Радич, И. Н. Преображенский, Л. Н. Овчаренко // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 10. – С. 40-42.

38. Tschiene, P. Die Prioritat des biologischen Aspekts in dez Theorie des Trainings / P. Tschiene // Leistungssport. – 1991. – № 6. – P. 5-11.

39. Tschiene, P. La teoria deirallenamento: con o senza una priorit? / P. Tschiene // SdsRivista di Cultura Sportiva. – 1992. – № 11. – P. 59-63.

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук Алмазова Татьяна Александровна

Федеральное государственное образовательное учреждение

высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Трунтаева Татьяна Ивановна

Федеральное государственное образовательное учреждение

высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНИСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В настоящее время проблема формирования экономической грамотности обучающихся различных образовательных организаций является весьма актуальной, что подтверждается такими фактами как разработка национальной стратегии повышения финансовой грамотности, реализацией различных проектов, содействующих повышению финансовой грамотности населения, включение в КИМы ЕГЭ по математике заданий с экономическим содержанием и т.д. Авторами статьи описан опыт проведения исследований по данной проблеме. В ходе теоретических исследований были определены возможности формирования экономической грамотности учащихся в процессе изучения математики. Описываются такие возможности как интегрирование в некоторые темы школьного курса дополнительного учебного материала по основам финансовой грамотности, а также расширение задачной базы отдельных тем школьного курса математики и алгебры, путем добавления в них системы целесообразно подобранных задач по разделам финансовой математики.

Ключевые слова: финансовая (экономическая) грамотность, возможности формирования экономической грамотности школьников, процесс обучения математике, задачи с экономическим содержанием.

Annotation. Currently the problem of the development of economic literacy of schoolchildren is very important and needful. Task list of state exam on math contains the task involving financial calculations. This task has been added in the content of exam in recent times. This reason supports the choice of this problem of research. In this paper is described the experience of research of this problem. For the research the direction of development of skills to solve problems with an economic content in the process of teaching math was chosen. The methodical aspects of the process of teaching schoolchildren to the solution of plot problems with economic content were considered and refined. Programs devoted to the problem of the economic preparation of schoolchildren in the process of teaching math for advanced training courses for teachers of mathematics were made and tested. The conducted questioning of mathematics teachers about the feasibility and conditions of economic preparation of schoolchildren in the process of teaching math allowed discovering the respondents' point of view about plot problems with economic content as a mean of forming the economic literacy of schoolchildren in the process of math education. The analysis of this questioning is also described in the paper.

Keywords: economic literacy, directions of development of the economic literacy of schoolchildren, the process of teaching mathematics, tasks with economic content.

Введение. Проблема формирования экономической (финансовой) грамотности обучающихся различных образовательных организаций общеобразовательного, профессионального, высшего образования и населения в целом в настоящее время является весьма актуальной. Необходимость ее решения обусловлена рядом объективных социально-экономических причин. В первую очередь, это ориентация российской экономики на интенсивный сценарий развития, что с течением времени предъявляет все более высокие требования к экономической активности населения. Во-вторых, вследствие вышесказанного, большую востребованность на рынке труда приобрели экономически грамотные специалисты; в-третьих, каждому человеку, вне зависимости от рода занятий и профессии, приходится совершать рациональный выбор и чаще вступать в рыночные отношения и управлять своими финансовыми средствами. Участники этих отношений должны уметь эффективно и целесообразно применять в повседневной жизни свои знания в области экономики и финансов для анализа различных ситуаций, связанных с принятием решений по вопросам кредитования, хранения и инвестирования денежных средств и т.д. Актуальность исследуемой проблемы в настоящее время подтверждается рассмотрением вопроса повышения финансовой грамотности учащихся на разных ступенях обучения на правительственном уровне [7]. В связи с этим возникает ряд вопросов, связанных с анализом имеющихся и разработкой новых возможностей содержательного и методического характера, позволяющих реализовывать задачу повышения финансовой грамотности, как на уровне федеральных компонентов системы образования, так и на уровне региональных.

Формулировка цели статьи. Определение содержательно-методических возможностей формирования финансовой грамотности обучающихся общеобразовательных организаций в процессе изучения математики.

Изложение основного материала статьи. Финансовая грамотность как экономическая категория является объектом изучения, как отечественными исследователями, так и зарубежными. Актуальность проблемы повышения финансовой грамотности населения привела к тому, что в современной научной литературе встречается большое количество определений понятия финансовая грамотность, а также наряду с термином «финансовая грамотность» встречается термин «экономическая грамотность» и часто эти два понятия считаются близкими по смыслу и используются как синонимы.

В работах отечественных и зарубежных исследователей [3, 4] понятие финансовой грамотности практически однозначно определено, как комплекс знаний и навыков (умений) по рациональному и обоснованному принятию решений, связанных с благосостоянием и личной финансовой безопасностью.

В некоторых определениях [5] перечисляются какие это могут быть знания и навыки, а также конкретизируется сфера принятия решений. Так, например, в определении, представленном разработчиками программы PISA (программа PISA – это программа по оценке способностей 15-летних учащихся использовать приобретенные в школе знания и опыт для широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений) финансовая грамотность определяется как знание и понимание финансовых концепций и рисков, а также навыки, мотивация и уверенность применять такое знание и понимание для того, чтобы принимать эффективные решения в целом ряде финансовых контекстов для улучшения финансового благосостояния человека и общества, и для обеспечения участия в экономической жизни [6].

Изучая проблему формирования финансовой грамотности обучающихся важно отметить, что в данном направлении ведется активная исследовательская работа. В настоящее время определены компоненты финансовой грамотности (знания, навыки, компетенции), источники получения финансовых знаний, разработана система компетенций школьников, отражающая основные компоненты финансовой грамотности, определены и логически выстроены сферы предметных областей, включающие различные темы и аспекты, направленные на решение поставленной задачи. [7] Разработана система оценки (а в ряде программ и динамика) достижений учащихся по вопросу финансовой грамотности. Так, например, с 2012 года оценка финансовой грамотности включена в программу PISA, а в России в рамках конкурса «Рубикон-2016: Финансовая грамотность» также осуществляется оценка и динамика достижений учащихся с 5-11 классов в обозначенной сфере. Центром оценки качества образования ИСИО РАО исследовалась корреляционная зависимость между результатами оценки финансовой грамотности и результатами оценки математической и читательской грамотности для России значение коэффициента корреляции составляет соответственно 0,73 и 0,68, а среднее значение этих коэффициентов для стран с ведущей экономикой составляет 0,83 и 0,79.

С целью формирования финансовой грамотности обучающихся на разных ступенях образования Банком России совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации в 2016 году было подписано стратегическое соглашение о сотрудничестве в области повышения финансовой грамотности населения Российской Федерации, а в начале 2017 года разработан проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации». Для данного проекта определены как краткосрочные, так и долгосрочные задачи по его реализации, перечислены конкретные мероприятия по включению финансовой грамотности в программы российских образовательных организаций на 2017–2021 годы, одним из которых является создание опорных и пилотных школ по внедрению основ финансовой грамотности в образовательный процесс. Пилотные школы – школы Российской Федерации, которые включили занятия по финансовой грамотности в образовательную программу в различных формах основного и дополнительного образования на 2016/17 учебный год. Опорные школы – школы Российской Федерации, которые выбираются на основании рекомендаций органов исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по следующим параметрам:

- участие в апробации УМК «Основы финансовой грамотности»;
- наличие преподавателя, прошедшего обучение / планирующего пройти обучение по специальной программе;
- наличие в школе технической возможности для участия в вебинарах [7].

По замыслу организаторов проекта опорные школы должны стать методическими центрами по распространению опыта преподавания основ финансовой грамотности в школе. Для участников проекта были разработаны и рекомендованы к апробации формы реализации образовательных программ курсов (в частности УМК «Основы финансовой грамотности»), направленных на повышение финансовой грамотности школьников на разных ступенях обучения.

Для опорных школ разработан комплекс форм по реализации образовательных программ, направленных на повышение финансовой грамотности обучающихся на различных этапах обучения в рамках федерального и регионального компонентов образовательного процесса. На федеральном уровне такие возможности могут быть реализованы в процессе изучения отдельных дисциплин, содержание которых позволяет осуществлять интегративный подход, на региональном – дополнительные занятия и внеурочная деятельность в разнообразных формах. Этот комплекс включает в себя такие составляющие как:

- обязательный курс «Основы финансовой грамотности», который по решению педагогического сообщества и методического совета школы может быть включен в учебный план образовательной организации;
- элективные и факультативные курсы;
- внеурочная деятельность (экскурсии, работа над проектами и т.д.);
- реализация интегративного подхода (включение отдельных модулей по формированию финансовой грамотности в учебные предметы).

Рассмотрим направления реализации интегративного подхода. Следует отметить, что он может быть реализован по следующим направлениям: межпредметная и внутрипредметная интеграция. Межпредметная интеграция предполагает соединение учебного материала дисциплин (математика, общество) в рамках согласующихся тем с целью иллюстрации взаимного прикладной составляющей или с целью решения определенной образовательной задачи, в нашем случае, формирование финансовой грамотности учащихся, и, как следствие, проведение интегративных уроков определенной тематической направленности.

Внутрипредметная интеграция предполагает внедрение отдельных разделов и тем финансовой математики и экономики в учебные предметы (математику, алгебру, алгебру и начала анализа). В результате чего происходит, с одной стороны, расширение учебного материала (теоретической составляющей, системы задач), с другой стороны, углубление содержания, в частности, за счет появления дополнительных возможностей моделирования изучаемых процессов (в нашем случае финансовых процессов), с третьей демонстрация прикладного потенциала как математики в целом, так и ее отдельных тем, и, как следствие, появление возможности целенаправленного и системного формирования финансовой грамотности обучающихся.

Остановимся более подробно на возможностях реализации внутрипредметной интеграции. Внедрение отдельных разделов и тем финансовой математики и экономики в учебные предметы математического цикла может осуществляться практически на протяжении всего курса изучения этих предметов в школе, начиная с

начальной школы и заканчивая старшей школой. В настоящее время разработаны УМК «Математика» авторы Г. К. Муравин, О. В. Муравина для начальной школы в которых реализована эта возможность.

Конечно же, содержание далеко не всех тем школьного курса математики и алгебры позволяет осуществить интеграцию теоретического материала по математике с соответствующим ему теоретическим материалам из области экономики и финансов. При этом может возникнуть вопрос о целесообразности такой интеграции. Однако, в рамках отдельных тем такая возможность вполне осуществима. Например, при изучении в курсе алгебры основной школы темы «Геометрическая прогрессия» в нее могут быть добавлен материал о видах процентных ставок (простая, сложная, переменная), о методах наращивания денежных сумм (по простой процентной ставке, по сложной процентной ставке), о рентах (понятие ренты, начальная и конечная стоимость). При изучении в курсе алгебры и начал анализа 10-11 классов темы «Показательная функция» в нее может быть добавлен теоретический материал об инфляции (понятие инфляции, индекс цен, темп инфляции), о скорости наращивания по сложной процентной ставке (множитель наращивания).

Иллюстрировать прикладной аспект изучаемого теоретического материала по математике можно, приводя примеры, связанные с экономикой и финансами. Например, при изучении в 7 классе темы «Линейная функция» можно привести примеры, о наращивании денежных сумм по простой процентной ставке

i , в течение времени n , рассмотрев наращенную сумму как линейную функцию: $y = 1 + ni$. При этом в качестве аргумента x могут быть рассмотрены как процентная ставка, так и значение времени. Анализируя поведение функции при разных значениях аргумента можно выяснить влияние параметров (времени и значения процентной ставки) на процесс наращивания денежных сумм. Аналогичную работу можно провести и при изучении темы «Показательная функция» в курсе алгебры и начал анализа 10-11 классов. Рассматривая

$$y = 1 + i$$

наращенную сумму по сложной процентной ставке как функцию $y = e^{ix}$, и придавая различные значения параметру i можно сравнить скорость процессов наращивания при различных значениях процентных ставок. Также при изучении данной темы можно проиллюстрировать учащимся применение функции $y = e^{ix}$ как математической модели непрерывного начисления процентов ($S_n = S_0 e^{\delta n}$).

В процессе дополнительной работы (организованной, например, в виде проектной деятельности) учащиеся могут сравнить темпы наращивания по различным видам процентных ставок (простой и сложной) анализируя графики линейной и показательной функций, построенные в одной системе координат. Сравнивая значения функций и скорости их роста при одинаковых значениях процентных ставок в различные временные периоды, учащиеся смогут сделать выводы о значениях наращенных денежных сумм и темпах их наращивания, подкрепляя при этом полученные выводы расчетными задачами с конкретными данными. Такое исследование можно организовать, используя графические редакторы, в которых можно выполнять построение графиков функций в одной системе координат, а также позволяющие менять графики функций в зависимости от значений параметров (углового коэффициента, основания и т.д.).

При изучении темы «Квадратные уравнения» в курсе алгебры 8 класса можно показать учащимся, что квадратные уравнения являются математическими моделями некоторых процессов финансовой математики. Например, определение параметров вклада в случае внесения дополнительных денежных сумм. При этом целесообразно проводить работу с учащимися, направленную на анализ данной ситуации при различных значениях параметров, описывающих процесс. То есть, например, если неизвестна первоначальная сумма, но известен ее итоговый прирост, процентная ставка и нужно определить сумму, которую дважды докладывали в конце каждого года, то важно получить вывод о том, что эта сумма не будет зависеть от первоначальной величины вклада.

Содержание темы «Геометрическая прогрессия», изучаемой в курсе алгебры 9 класса, обладает большим потенциалом для иллюстрации прикладного аспекта математики в финансовой области. Перечисленный выше теоретический материал может быть дан учащимся как дополнительная информация при рассмотрении соответствующих примеров финансовой математики математическими моделями которых являются геометрическая прогрессия, сумма первых n членов геометрической прогрессии и т.д. Такими примерами могут быть последовательности наращенных денежных сумм по сложной процентной ставке, сумма ренты и т.д.

Например, предположим, что в банке был открыт вклад на 5 лет, величиной S , под процентную ставку 10% годовых. В конце каждого года, после начисления процентов на счет добавлялась одна и та же сумма X . Определить сумму вклада в конце всего периода. Математической моделью данной задачи является следующее выражение:

$1,1^5 S + 1,1^4 X + 1,1^3 X + 1,1^2 X + 1,1 X + X = 1,1^5 S + 1,1^4 X + 1,1^3 X + 1,1^2 X + 1,1 X + X = 1,1^5 S + 1,1^4 X + 1,1^3 X + 1,1^2 X + 1,1 X + X$. Слагаемые в скобках являются членами геометрической прогрессии, а описанный в задаче процесс представляет собой финансовую ренту.

При изучении темы «Предел числовой последовательности. Предел функции» можно показать, что последовательность наращенных сумм вклада за год при эквивалентности номинальных процентных ставок ограничена сверху. Пусть первоначальный депозит P_0 помещен в банк под $p=100\%$ годовых, тогда через год сумма депозита составит $2P_0$. Предположим, что через полгода счет закрывается с результатом

$$P_1 = P_0 \left(1 + \frac{1}{2}\right) = \frac{3}{2} P_0$$

и, эта сумма будет вновь помещена в качестве депозита в том же банке. В конце

года депозит будет составлять $P_2 = P_0 \left(1 + \frac{1}{2}\right)^2 = 2,25 P_0$. Будем уменьшать срок размещения депозита в банке при условии его последующего размещения после изъятия. При ежеквартальном

повторении этих операций депозит в конце года составит $P_2 = P_0 \left(1 + \frac{1}{3}\right)^2 \approx 2,37P_0$. Если повторять операцию изъятие-размещение в течение года сколько угодно раз, то сумма за год составит: при

ежемесячном посещении банка $P_{12} = P_0 \left(1 + \frac{1}{12}\right)^{12} \approx 2,61P_0$ при ежедневном посещении банка

$P_{365} = P_0 \left(1 + \frac{1}{365}\right)^{365} \approx 2,714P_0$. Последовательность возрастает и доход, который можно получить при непрерывном начислении процентов за год, рассчитывается следующим

$$P_n = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{(P_n - P_0) \times 100\%}{P_0}.$$

образом:

При изучении темы «Применение производной» в курсе алгебры и начала анализа 10-11 классов целесообразно показать возможности использования производной при оценке различных ситуаций, требующих нахождения оптимального решения. Например, нахождение наиболее выгодной процентной ставки в случае ее изменения по определенному закону, определение временного интервала изменения параметров инвестирования денежных сумм для получения оптимальной прибыли и т.д.

Наряду с перечисленными возможностями формирования финансовой грамотности в процессе изучения математики и алгебры эти учебные предметы позволяют реализовать возможность внутрипредметной интеграции за счет расширения (или изменения содержания) системы задач к отдельным разделам и главам учебников. То есть в систему задач к тем главам учебников, учебный материал которых позволяет моделировать и описывать различные финансовые и экономические ситуации, могут быть добавлены соответствующие задачи (задачи с экономическим содержанием). Осуществляя методику работы над задачами с экономическим содержанием можно акцентировать внимание учащихся на таких моментах как понимание смыслового значения экономических и финансовых терминов, расшифровка терминов впервые встречающихся в задаче, формализация задачи, анализ полученной математической модели с позиций протекания процесса, описанного в задаче и т.д.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что реализация поставленной задачи формирования финансовой грамотности в процессе изучения математики в школе может осуществляться комплексно, т.е. в процессе внедрения в образовательный процесс описанных возможностей межпредметной и внутрипредметной интеграции. Учебные предметы математика и алгебра позволяют систематично, практически на протяжении всего курса изучения осуществлять внутрипредметную интеграцию теоретического материала, подкрепляемого различными примерами и системой задач с экономическим содержанием. Результаты проведенного теоретического исследования могут быть полезны учителям математики, методистам, студентам педагогического направления подготовки.

Литература:

1. Баданова Т.А., Трунтаева Т.И. К вопросу о разработке курса «Экономические задачи ЕГЭ» для учителей математики // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Естественные науки. Калуга. 2016. С. 176-180.
2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 17.12.2010 № 1897 // Вестник образования. 2011. № 4. С.10-77. // Администратор образования. 2011. № 5. С. 32-72.
3. Шевяков, М.Ю. Перспективы изменения финансового поведения в результате повышения уровня финансовой грамотности [Электронный ресурс] / М.Ю.Шевяков, Н. Евсеева // Бюджет и финансы: финансовая грамотность.–2011. –№1 (10–11). –С.30–35. – URL: http://volgafin.volgnet.ru/export/sites/volgafin/folder_4/folder_4/downloads/gurngu_BiF_No1_2011_god_razdel_finansovaya_gramotnost.pdf, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус. – Дата обращения 01.12.2015.
4. Овчинников М. Обзор международной практики реализации стратегий и программ в области финансовой грамотности, М., 2008.
5. В. Кардашов; Национальное агентство финансовых исследований (НАФИ)Официальный портал Национальное агентство финансовых исследований [Электронный ресурс] URL: nacfin.ru – Дата обращения: 01.12.2012.)
6. Официальный портал Australian Securities & Investments Commission «Nation Financial Literacy Strategy» [Электронный ресурс] URL: <http://www.financialliteracy.gov> –Дата обращения 01.12.2012.
7. <https://www.minfin.ru/>

УДК 37.01

кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОКАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Этничность является объективным источником идентичности в современном обществе, что неизбежно порождает межэтнические противоречия и проблемы. Понятие глокализация отражает противоречивого взаимодействия процессов глобализации и регионализации. Современная концепция глокализации Р.Робертсона можно рассматривать как развитие идеи культурной автономии О.Бауэра и К.Реннера.

Цель. Рассмотреть модели «национальной и этнической школы» в рамках процесса глокализации как наиболее эффективных способов сохранения этносов в мультикультурной среде.

Заключение. Модель «этнической школы» позволяет формировать этническую идентичность, реально развивать межэтническую толерантность, создать непротиворечивую образовательную среду в мультикультурном обществе. Существование двух моделей образования является адекватным отражением процессов «глокализации», позволяя сохранить баланс в хрупком мире межэтнических отношений.

Ключевые слова: глокализация, «национальная» и «этническая» модели образования, образование в Республике Татарстан

Annotation. Ethnicity is an objective source of identify in the contemporary society, which makes interethnic issues. The concept of glocalization represents the contradictory interaction between the processes of globalization and regionalization. The modern concept of R. Robertson's glocalization may be reviewed as the development of cultural autonomy idea of O. Bauer and K. Renner.

Purpose. To consider the "national" and "ethnic" model of education in the glocalisation process as the most effective way to save ethnoses in a multicultural environment.

Conclusion. The "ethnic school" model allows to form ethnic identity, to develop interethnic tolerance, to create a consistent educational environment in a multicultural society. The coexistence of the two education models represents the processes of "glocalization", keep a balance in the fragile world of inter-ethnic relations.

Keywords: glocalisation, "national" and "ethnic" model of education, education in the Republic of Tatarstan.

Введение. Этничность является одной из объективных форм самоосознания и идентификации личности в современную эпоху мультикультурализма и глобализации. Противоречивые и взаимно усиливающие друг друга процессы глобализации и регионального сепаратизма нашли отражение в концепции глокализации Р. Робертсона [16], изучающей феномен одновременного сосуществования тенденций глобализации и неожиданного на ее фоне региональных (локальных) процессов ренессанса местных культур, самобытности, стремления к сохранению этнической, религиозной, культурной, языковой и т.д. идентичности. Наряду с глобальным приспособлением местных сообществ к стандартам и ценностям западной массовой культуры, регионализация (локализация) способствует росту мультикультурализма, т.е. сохранения и сосуществования различных культур. К проявлениям глокализации относят также феномен ренессанса национального самосознания «локальных» народов, проявляющийся в стремлении к созданию или возрождению различных форм культурной и политической автономии. Если политическая автономизация регионов является процессом противоречивым и болезненным, то процессы культурной автономии (концепция которой еще в начале XX века была актуализирована австро-венгерскими марксистами О.Бауэром и К.Реннером [2, 14]) обретают сегодня «второе дыхание». Один из создателей концепции культурной автономии О.Бауэр писал, что «уравнение содержания различных национальных культур отнюдь не означает уничтожения национальных индивидуальностей» [2, с. 59], выражая тем самым суть современной глокализации. Суть концепции национально-культурной автономии очень проста: дать возможность малым народам в рамках больших унифицированных политических образований сохранить культурную самобытность, а важнейшей структурной единицей этой автономии мыслилась, конечно, школа.

Изложение основного материала статьи. Российское общество, безусловно, полиэтнично. Традиции политики «мультикультурализма» в России уходят в глубокое историческое прошлое. И потому до сегодняшнего дня проблемы сохранения этнической идентичности многочисленных народов России остается актуальной, а государственная система образования (под которой мы в данной статье подразумеваем систему дошкольной подготовки, начальной, средней, высшей школы – или Школы в широком смысле) неизбежно сталкивается с проблемой этнической идентичности, этнических потребностей, этнических комплексов обучаемой молодежи. Особенную актуальность эта ситуация приобрела в современной, постсоветской российской Школе, прошедшей на рубеже веков через горнило образовательных экспериментов и этнополитических амбиций. Необходимо, на наш взгляд, отметить две проявившиеся взаимосвязанные тенденции. С одной стороны, «этническое» как фактор образования может иметь и имеет позитивную интеграционную реализацию в:

- формировании этнической педагогики как важного ступени в процессе формирования «высокой культуры» этноса в терминологии Э.Геллнера [5] (образовательных учреждений разных видов, соответствующих учебных предметов социально-гуманитарного профиля, обеспечивающего комплекса научной, учебной и методической литературы);
- обогащении педагогического процесса этнокультурными и этноисторическими традициями, формировании толерантных, адаптационных моделей мышления и поведения;
- создании в системах «педагог-ученик», «ученик-ученик» дополнительного «фона доверия», укрепление образовательных и воспитательных стимулов на базе единой этничности.

С другой стороны, наполнение «этническим» образовательного процесса приводит также и к явным дезинтеграционным моментам:

- актуализация этнического в структуре личности создает предпосылки для конфликта мировоззренческих, ценностных «карт реальности» субъектов учебного процесса, что требует от педагога деликатности, понимания, толерантности, личной ответственности за каждое свое слово и поступок;

- этничность зачастую становится более важным фактором в процессе социализации личности, нежели усвоение и принятие общечеловеческих ценностных норм и стандартов поведения, что в полиэтничном обществе может стать серьезным конфликтогенным фактором [1].

Следовательно, современный преподаватель в условиях мультикультурности, полиэтничности современного общества должен не только знать теоретико-исторические аксиомы национально-этнического процесса, но и реализовывать компетентностные умения и навыки понимания и эффективного разрешения разнообразных проблем этнического содержания. И этот аспект личной и профессиональной культуры должен стать обязательным элементом педагогической культуры, показателем педагогического профессионализма и компетентности. Об этом пишут и западные авторы Д.Брукс и Э.Нормор [15], выделяющие девять форм грамотности в «глобальном» обществе: политическую, экономическую, культурную, информационную, педагогическую, организационную, духовную (религиозную), светскую и нравственную. Можно предположить, что концепция глокализации есть масштабно развернутая идея культурной автономии, а именно - идея децентрализованного и «справедливого» мира, реализующегося через сетевые формы самоорганизации и межкультурной коммуникации [11].

В связи с этим возникает вопрос о формах образования в мире «глокализации». С одной стороны, мы имеем объективную, постоянную потребность народов в сохранении своих ценностей, осуществляемую в различных формах – от фольклорного творчества до различных символических систем «высокой культуры». С другой стороны, любое современное государство, будучи в разной степени «мультикультурным», тем не менее выстраивает общегосударственную унифицированную систему образования на основе одного языка, единой программы, с едиными требованиями. Следовательно, можно говорить о двух образовательных моделях: модели «общенациональной школы», формируемой и поддерживаемой государством и иными политическими институтами, и модели «этнической школы», формируемой и поддерживаемой внеполитическими средствами, общественной «самоорганизацией». Первая модель эффективна в моноэтнических государствах, а также в отдельных полиэтничных государствах, реализующих идеологию «плавильного котла». Но в полиэтничных государствах, реализующих идеологию мультикультурности, культивируемые межэтнические отношения неизбежно порождают конфликт модели «национальной» школы и модели «этнической» школы. Рождение этой проблемы можно отнести к XIX веку – веку формирования национальных государств, в рамках которых создавалась и национальная образовательная система. Попытка сформировать подобную общенациональную образовательную систему в рамках имперских государств (в том числе в Российской империи) и стала источником возникновения конфликта двух вышеописанных моделей. История советской образовательной системы особенно выявила противоречивость этой проблемы. С одной стороны, в постреволюционное время в СССР наряду с построением классической общенациональной «советской» системы образования развернулся бурный процесс рождения и укрепления «этнических» школ разного уровня (от начального до высшего образования) по всей многонациональной стране: все гуманитарные учебники содержали главы, посвященные истории и литературе народов СССР, в педагогических вузах готовились кадры для «национальных» школ, развивались различные формы этнического искусства и литературы. В послевоенное время постепенно начался процесс ликвидации этнических (или, как их называли в СССР, «национальных») школ народов СССР, особенно в автономных республиках. Например, в Татарской АССР к 1990 году из почти двухсот общеобразовательных школ г.Казани остались одна татарская средняя школа и одна школа-интернат, в которых преподавание велось на татарском языке. Татарские школы остались только в селах. Сохранение этнической школы в СССР было невозможно: огосударственное общество не имело на то никаких прав, а желания и стремления такого порядка карались.

В постсоветский период эта проблема вновь приобрела очень острое звучание. В 90-е годы школы бывших национальных республик и автономий вновь получили возможность возродить свою этнонациональную школу благодаря политической и экономической поддержке местных элит, сформированных в республиках и автономиях еще в советский период. Ярким примером этого процесса являлся Татарстан. Возрождение национальной татарской Школы началось с разработки Концепции национального просвещения в августе 1991 г., согласно которой татарское национальное образование мыслилась как система многоступенчатого государственного и народного воспитания, опирающаяся на лучшие национальные традиции и одновременно основывающаяся на мировом педагогическом опыте [4].

Реализации этой программы способствовала комплексная система подготовки кадров в педагогических колледжах (11 специальностей) и Татарском государственном гуманитарном университете (5 специальностей и квалификации по программам высшего профессионального образования). В школах было введено обязательное изучение татарского языка и литературы, развернулась массовая подготовка учителей татарского языка, открылись татарские школы и гимназии. Наряду с определёнными достижениями в формировании двуязычной среды обучения, в школах Татарстана объективно сформировались серьезные проблемы в организационном обеспечении практики двуязычия, его методическом и идеологическом сопровождении. Эти проблемы проявились в общественных дискуссиях по поводу объемов «татарского» компонента в государственном светском образовании республики, а также методики обучения татарскому языку [12]. В период реформ наблюдалось ущемление прав «наоборот»: русский язык получил статус неродного языка для этнически русских школьников, в то время как татарский язык преподавался как обязательный для всех школьников независимо от национальности. В 2009-2011 гг. наблюдались открытые формы общественного недовольства в форме пикетов и митингов (в Казани и Набережных Челнах) в защиту русского языка как предмета образования. В 2017 году проблема вновь обострилась до такой степени, что в «в битву» вынуждена была вмешаться прокуратура, началась серьезная коррекция учебных программ в школах.

Каковы же результаты реформ? За 20 лет в Татарстане сформировалась система школ с разной долей этнического компонента в образовательных программах (татарские, татаро-русские, русско-татарские, русские школы). Проведенный социологический опрос среди населения республики показал следующее [12]: если в 2001 году две трети местного русского населения отвечали, что совершенно не владеют татарским языком, то в 2010-м году доля таких ответов составила чуть более половины ответов! Причем, среди русской молодежи до 25 лет только 23% заявили о полном незнании татарского языка. 77% опрошенных респондентов ответили, что владеют языком в той или иной мере, но - лишь 8% опрошенных заявили, что свободно владеют татарским языком свободно (т.е. говорят, пишут, читают). Самым значимым результатом

«обязательного татарского» для русскоязычного населения стал рост показателя «говорю на татарском с затруднениями»: за 2000-2010гг. он вырос в 4 раза с 9% до 34%. Согласно социологическому опросу, главным достижением реформирования школьной системы образования явилось узнавание и принятие его как «не-чужого» языка, русскоговорящая молодежь «перестала бояться татарского языка. Таким образом, на сегодняшний день мы можем говорить, во-первых, о безусловно возросшей языковой грамотности населения республики в результате реализации образовательных реформ, и, во-вторых, о сложившемся толерантном отношении населения к проблеме двуязычия в республике.

Как уже говорилось выше, модель «национальной» школы имеет ряд препятствий для реализации в полиэтничных (многонациональных) государствах. Как уже было выше обозначено, возможность этой проблемы предполагали еще в начале XX века К.Реннер и О.Бауэр, авторы концепции культурно-национальной автономии. В рамках этой концепции и была собственно впервые сформулирована идея «этнической» школы. Мировая практика демонстрирует большие потенциальные возможности этой образовательной модели. В России этот вид школ именуется «воскресными школами», на сегодняшний день в Татарстане их насчитывается 34. В казанской многонациональной воскресной школе, открытой в 1995 году, имеется около 20 отделений (языковых направлений), 400 учащихся обучается в 32 группах [7]. Школа функционирует при Доме дружбы народов Республики Татарстан и курируется ассамблеей народов Республики Татарстан. Ученики воскресной школы – взрослые и дети - изучают родные языки, литературу, проводят большую культурно-просветительскую работу – организуют концерты, фестивали, творческие конкурсы. Школа поддерживается государственным финансированием, но полнокровная жизнь ее зависит только от воли и желания людей, обучающихся и обучающихся в ней.

Именно принцип добровольности как базовый принцип в модели «этнической школы», при лояльном отношении государства создает возможность сохранения этнической идентичности в условиях глобализации мирового общественного развития. Опыт этих маленьких школ, которые необходимо безусловно поддерживать хотя бы политически, если не экономически, можно осмыслить как безболезненный и эффективный путь развития и сохранения этносов России в условиях неизбежно глобализирующегося мира, поддержания стабильности в полиэтничном обществе. В Российской Федерации во многих регионах компактного проживания татар создаются культурные центры по изучению татарского языка и культуры. Например, в татарском культурном центре Москвы функционируют группы по изучению родного языка, созданы условия для приобщения детей и взрослых к татарской культуре в целом: действует детская изостудия с использованием татарского традиционного художественного материала, для детей разного возраста проходят уроки культуры речи, где на примере произведений известных татарских писателей и поэтов обучают правильно разговаривать на родном языке, открыты фольклорные вокальные и танцевальные группы, проводятся национальные праздники [3].

Наиболее перспективным направлением развития модели «этнической школы» в современном мире является использование информационных ресурсов для сохранения и развития языковой идентичности народов России: например, онлайн-курсов по обучению родному языку на основе современных дистанционных технологий, позволяющих реализовывать обучение с носителями языка на условиях добровольности и в любом возрасте. Первой ласточкой дистанционного языкового обучения татарскому языку в Республике Татарстан является проект «Ана теле», осуществляемый совместно с компанией EF Education First. Доступ к онлайн-школе обучения татарскому языку возможен 24 часа в сутки из любой точки мира. EF Education First разработала методологию и техническую базу для изучения татарского языка, используя свой многолетний мировой опыт внедрения инновационных технологий в сферу образования. В «Ана теле» предусмотрено девять языковых уровней, что дает возможность достижения уровня владения языком выше базового. Главным новшеством проекта являются разговорные классы с преподавателями татарского языка и другими носителями языка [9].

Выводы. Модель «этнической школы» позволяет сохранять и формировать позитивно-деятельностную этническую идентичность, растить межэтническую толерантность реально, а не на словах. Именно модель «этнической школы» позволяет создать непротиворечивую образовательную среду в мультикультурном обществе. Сосуществование двух моделей образования является адекватным отражением процессов «глобализации», позволяя сохранить баланс в хрупком мире межэтнических отношений.

Литература:

1. Аппакова-Шогина Н.З., Зиннурова Р.И. «Национальная» и «этническая» школы как модели современного образования. // Вестник Казанского технологического университета. Т.16. - 2013. - № 23. - С. 265-268. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-i-etnicheskaya-shkoly-kak-modeli-sovremennogo-obrazovaniya>. (дата обращения 8.11.2017)
2. Бауэр, О. Национальный вопрос и социал-демократия. - Петроград: Книга, 1918.
3. Галимов, А. Образование в татарской общине Москвы. – URL: <http://moskvatatar.ru/plugins/sample/sample.php?lng=ru&id=31> (дата обращения: 8.11.2017)
4. Гатауллина, М.Х. Ведущие тенденции развития татарской национальной школы (1985-2000гг.). / М.Х.Гатауллина. – Казань: «Печатный двор», 2001. – 128 с.
5. Геллнер, Э. Нации и национализм. / Э.Геллнер. – М.: Прогресс, 1991. – 320 с.
6. Лубский, А.Н., Посухова О.Ю. Проекты нациестроительства и модели национальной интеграции в России. // Власть – 2016. - №8. – С. 39-47.
7. Многонациональная воскресная школа Казани отметила 10-летие. – Режим доступа: http://www.interethnic.org/News/160605_3.html (дата обращения 08.11.2017)
8. Муталлимова С.А. Формирование этнокультурной и гражданской идентичности в образовательной среде. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Серия Философия. – 2014. – С. 48-51
9. Online-школа обучения татарскому языку «Ана теле». – Режим доступа: <http://anatele.ef.com/partner/anat/default.aspx> (дата обращения 8.11.2017)
10. Официальный Татарстан. Архив официального сервера Республики Татарстан.- Режим доступа: http://1997-2011.tatarstan.ru/?DNSID=74e7c4d9bd76c44fd3cf2c7c24846ac1&node_id=773 (дата обращения 8.11.2017)
11. Травина, Е. М. Этнокультурные и конфессиональные конфликты в современном мире. / Е.М.Травина. - СПб: Изд-во С.-Петербург.ун-та, 2007.

12. Ходжаева, Е. Татарский язык в школах Татарстана: общественные дебаты и мнение населения. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/6/ho19.html> (дата обращения 8.11.2017)
13. Шадрин А.А., Кардинская С.В. «Национальное образование» как мультикультурный проект. // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2005 г. – С. 112-120.
14. Шпрингер Р. (Реннер К.) Национальная проблема. - СПб: Общественная польза, 1909.
15. Jeffrey S. Brooks, Anthony H. Normore Educational Leadership and Globalization: Literacy for a Glocal Perspective (англ.) // Educational Policy. — 2010-01-01. — Vol. 24, iss. 1. — P. 52–82.
16. Robertson R. Globalisation or glocalisation? // Journal of International Communication. 1994. Vol. 1. №1.

Педагогика

УДК 371.336

кандидат педагогических наук, доцент Байгулова Наталия Васильевна

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

магистрант Капустин Александр Владимирович

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭЛЕКТИВНОМ КУРСЕ ПО ИСТОРИИ

Аннотация. В данной статье представлены некоторые аспекты реализации технологии проблемного обучения в процессе преподавания элективного курса по истории. Рассмотрено понятие элективного курса и его трансформации в педагогической теории и практике, предложен элективный курс по истории Православной церкви в годы Великой Отечественной войны, выделены ключевые вопросы изучаемой темы, разработан список проблемных ситуаций, предлагаемых к решению с учетом движения от наиболее простых форм проблемного обучения к сложным.

Ключевые слова: проблемное обучение, элективный курс, цель и задачи элективного курса, проблемное задание, деловая игра.

Annotation. This article presents some aspects of the implementation of the technology of problem training in the process of teaching an elective course on history. The author considers the concept of the elective course and its transformation in pedagogical theory and practice, suggests an elective course on the history of the Orthodox Church during the Great Patriotic War, identifies key issues of the topic under study, developed a list of problem situations proposed for the solution, taking into account the movement from the simplest forms of problem-based learning to complex ones.

Keywords: problem training, elective course, goal and objectives of the elective course, problem assignment, business game.

Введение. Одним из способов раскрытия недостаточно освещенных в базовом курсе тем может служить элективный курс. Если давать определение, то элективный курс – «... обязательный курс по выбору учащихся из компонента образовательного учреждения, входящие в состав профиля обучения» [14, с. 131]. При этом, количество элективных курсов в школе должно обеспечивать возможность старшеклассников выбирать [14, с. 131], следовательно, разрабатываемый элективный курс поможет в выполнении данного требования в школе.

Интересно, что взгляды на функции элективного курса менялись со временем. Если В.А. Орлов в 2003 году выделял лишь три основных функции: углубление профильного курса, развитие материала базового курса, а также способствование удовлетворению познавательных интересов учащихся [8], то в более поздней статье А.М. Егоровой данный список видоизменился. Помимо функций дополнения и углубления базового предметного образования и компенсации недостатков обучения по профильным предметам, выделяемых и ранее, теперь отмечаются изучение ключевых проблем современности, ознакомление с особенностями будущей профессиональной деятельности, а также, ориентация на совершенствование навыков познавательной и организационной деятельности [4]. И это вполне логично, учитывая произошедшую смену парадигмы в российском образовании.

В свою очередь, в педагогике условно выделяют следующие типы элективных курсов [11]:

1. Предметные курсы, задача которых – углубление и расширение знаний по предметам, входящих в базисный учебный план школы;
2. Межпредметные элективные курсы, цель которых – интеграция знаний учащихся о природе и обществе;
3. Элективные курсы по предметам, не входящим в базисный учебный план.

На основании структуры элективного курса Р.Р. Арасланова «Земские учреждения Вятской губернии в период Первой мировой войны» [1] перейдем к описанию курса «Между двух огней. Русская Православная церковь в годы Великой Отечественной войны».

Изложение основного материала статьи. Великая Отечественная война была одним из тяжелейших периодов в истории России. Ценой огромных усилий удалось добиться победы. В историю вошли подвиги множества людей. Но вот история Церкви и её прихожан долгое время игнорировалась по идеологическим причинам.

После распада СССР появилась возможность восполнить пробел в изучении истории Церкви во время Великой Отечественной войны. Во-первых, в рамках принципа свободы совести религиозные организации получили право вести открыто свою деятельность, следовательно, история Церкви может изучаться объективно. Во-вторых, в рамках активизации работ по сохранению исторической памяти о том периоде ведется большая работа. Реализуются такие общественные проекты как «Вахта памяти» и «Бессмертный полк», объединяющие разные поколения россиян.

Следовательно, элективный курс по истории России «Между двух огней. Русская Православная церковь в годы Великой Отечественной войны», предоставляет возможность обучающимся изучить положение и

деятельность Православной Церкви на всех этапах Великой Отечественной войны, определить место и значение Церкви в тех условиях, сформировать собственное представление о происшедших событиях и процессах в советском обществе. Направленность курса ознакомительно-развивающая, он ориентирован на удовлетворение любознательности учащихся и расширение их кругозора.

Данный элективный курс был разработан и реализован в учебном процессе гимназии № 24 города Томска. Цель указанного элективного курса – расширить знания обучающихся о положении Православной Церкви во время Великой Отечественной войны.

В задачи курса входит: развитие знаний о религиозной политике Советского Союза в годы войны; формирование представления о планах германского командования по отношению к Церкви, знаний о ситуации, сложившейся на оккупированных территориях; развитие у учащихся навыков работы с историческими источниками; становление гражданской позиции к истории своей страны и подвигу советского народа.

Прежде всего, нас интересовала новизна курса. Проанализировав деятельность германской оккупационной администрации, позицию Православной Церкви и её отдельных деятелей на оккупированных территориях, учащиеся смогут прийти к выводу о том, что несмотря на агрессивные намерения нацистов, они стремились привлечь Церковь на свою сторону, что в большинстве случаев не нашло понимания у оставшихся вместе с паствой священнослужителей. Работая с опубликованными на русском языке документами германской оккупационной администрации и другими источниками, ученики смогут узнать о тех проблемах, которые встали перед Православной Церковью, а также расширить свои знания о том, как шла жизнь на оккупированных территориях.

В процессе изучения курса учащиеся 11 классов рассмотрят различные варианты взаимодействия оккупационных властей и Церкви, смогут сформировать свое отношение к священнослужителям, оставшимся на месте, а также узнают о деятельности Псковской Православной миссии. Помимо этого, будет предложен список проблемных ситуаций, которые учащиеся попробуют решить самостоятельно, опираясь на полученные знания и привлекая новые.

Если переходить к конкретным примерам реализации технологии проблемного обучения, стоит сказать немного о той логике, в русле которой будет выстраиваться курс. Обратившись к деятельности германской оккупационной администрации, сначала стоит разобрать базовые установки по отношению к Церкви, а затем перейти к вопросу их реализации на практике. Также стоит сказать о деятельности самой Церкви на оккупированных территориях как во взаимодействии с оккупационными властями, так и с населением. То есть, мы имеем проблемную ситуацию всего курса (какой была религиозная политика германской оккупационной администрации?) и проблематику, изучаемую в рамках занятия.

Примерный список проблемных заданий выглядит так:

1. Почему при негативном отношении к населению Советского Союза Германия считала необходимым сотрудничество с Православной Церковью?

2. Выбор меньшего из зол: поддержка Церковью Советского руководства.

3. Как Германия пыталась обустроить религиозную жизнь на оккупированной Украине? Почему поддержка в итоге была оказана Автономной Церкви, ориентированной на Москву?

4. Митрополит Сергей Воскресенский: попытки спасти людей на оккупированной территории или же ненависть к советскому руководству?

5. Сотрудничество священнослужителей с немецкими властями: предательство или же попытка спасения паствы?

Очевидно, что на первом занятии необходимо лишь подготовить учеников к работе с проблемами. Следовательно, по уровню проблемности обучения — это будет «нулевой» уровень, где учитель ставит проблему, формулирует её и самостоятельно решает, показывая механизмы её решения ученикам [13, с. 153]. Первой проблемной задачей является вопрос: «Почему при негативном отношении к населению Советского Союза Германия считала необходимым сотрудничество с Православной Церковью?» С одной стороны, из курса истории и дополнительно из документов нацистов, таких как план «Ост», известно, что немцы вполне осознанно шли уничтожать значительную часть населения СССР, превратив немногих выживших в рабов. При этом по отношению к Церкви Германия заняла довольно благожелательную позицию, практически не ограничивая её деятельность. Для решения данного противоречия можно использовать «ступенчатые ситуации» Е.В. Ковалевой, в которых цель действия осложнена цепочкой препятствий [13, с. 155]. То есть, Германия хочет расширить «третий Рейх», но двигаться она может только на восток. Германия может напасть на СССР, но у СССР тоже сильная армия. Германия может уничтожить армию СССР, но на завоеванных территориях живет множество людей, которые могут восстать против новой власти. Значит, Германии, помимо захвата «жизненного пространства», надо его ещё и удержать. Следовательно, ей надо на что-то опереться. Происходит выдвижение гипотез: опереться на чисто военные методы, привлечь оппозицию советской власти, привлечь религиозные организации, в первую очередь, Православную Церковь. Чисто военные методы будут неэффективны, так как партизанское движение поглотило бы тогда большинство ресурсов Германии, что и случилось в ходе Великой Отечественной войны. Привлечь оппозицию советской власти невозможно физически, так как в ходе борьбы за власть Сталин устранил практически всех претендентов. Остается взаимодействие с Церковью, выказав свое расположение к которой, можно создать образ власти, которая не закрывает церкви, а наоборот, является защитником христианства, установить свой контроль над территориями СССР, а потом начать реализацию плана «Ост» во всех его преступных формах.

Второе задание может быть проведено с помощью проблемно-диалогического способа, в рамках которого учитель создает проблемную ситуацию, предоставляет её решение ученикам, но при этом, использует направляющие деятельности учащихся высказывания [15, с. 199]. Для определения проблемы учащиеся должны воссоздать картину лишений, обрушившихся на Православную Церковь, применив знания, полученные ранее. Для помощи в создании противоречия учитель читает текст осуждения социализма собором РПЦЗ [9], в котором призывает всех верующих к сопротивлению советской власти. В итоге, учащимся необходимо решить противоречие между курсом на уничтожение любых религий в СССР и высказанной полной поддержкой государства в начале войны [7]. Для помощи учащимся необходимо в ходе диалога обратить их внимание на роль Церкви в тяжелые времена российской истории, обратить внимание на

деятельность митрополита Сергия, стремившегося спасти Церковь от уничтожения, а также на необходимость сохранения единства Церкви.

Тема третьего задания позволяет плавно перейти на первый уровень проблемного обучения: то есть, когда учитель ставит и формулирует проблему, но её решение оставляет за учениками [13, с. 154]. Основным противоречием, создающим проблемную ситуацию урока [12], является поддержка ориентированной на Москву Автономной Церкви, а не Автокефальной, ориентированной на отдельно существующую Украину. Стоит начать с вывода, полученного на прошлом занятии: для удержания территории СССР необходимо заручиться поддержкой какой-то силы на местах. Только вот на Украине Церковь не была однородной. Помимо двух Украинских Православных Церквей, в Западной Украине существовала Польская Православная Церковь, которая была автокефальной, некоторым влиянием пользовалась Униатская Католическая Церковь (или греко-католическая). В итоге, организационно сразу четыре Церкви существовало на территории Украины. Здесь можно спросить о видимом противоречии - с одной стороны, нужна опора, а с другой - имеется излишняя раздробленность. После данных учениками ответов можно прочитать отрывок документа, где будет сказано о выгоде для немцев такого положения [5, с. 615].

Документы пригодятся и для ответа на вопрос, вынесенный в название урока. На основании доклада по истории создания Украинской автокефальной церкви [2, с. 536] и доклада профессора Штепы [3, с. 574] ученики смогут сделать вывод о том, что Германия жестко следила за «балансом сил», сдерживая автокефалистов, несмотря на то, что в политическом плане националистам на Украине были созданы достаточно комфортные условия и не осуждался террор.

В четвертой теме проблемная ситуация создается посредством изложения трех различных точек зрения [12] на вопрос: «Почему митрополит Сергий не покинул захваченные территории?» Мнение Алексева: экзарх по причине своих антикоммунистических убеждений спрятался в крипте и не был найден там своим секретарем - агентом НКВД, которого позднее расстреляют за эту неудачу [16, с. 78]. Мнение Поспеловского: митрополит стремился обеспечить будущее Московской Патриархии на случай победы Германии [10]. Мнение Лисавцева: экзарх специально был оставлен органами НКВД в Риге, но почти сразу утратил связь с подпольем и восстановил ее лишь в 1943 году [16, с. 79]. Особенность данной ситуации в том, что здесь нет определенного в исследовательской среде правильного ответа. Вышеперечисленные мнения - всего лишь предположения. На основании отчета оперативной группы «А» [6, с. 554], отрывков из монографий Д.В. Поспеловского [10] и М.В. Шкаровского [16], а также собственных рассуждений ученики должны как можно более детально раскрыть и аргументировать какую-либо позицию исследователя либо же её модифицировать. Открытость вопроса позволяет наиболее полно проявить потенциал учеников.

Пятая тема курса может быть раскрыта посредством деловой игры. Воспользуемся структурой деловой игры, предлагаемой Г.К. Селевко [12]. На этапе подготовки необходимо выработать сценарий. Цель занятия - сформировать представление о деятельности православных священников на оккупированных территориях. Основная проблема - взаимодействие с оккупантами было предательством или же лишь уступкой для помощи населению? Само «окружение» игры логично представить в виде общественных слушаний, которые проходят по вопросу сотрудничества Церкви и оккупационной администрации. Исходя из этого, игру можно разделить на четыре этапа. На первом, организационном, который должен пройти в конце третьего занятия, необходимо разделить учеников на две большие группы и одну поменьше. Двум группам выдается задание: приготовить доклады по теме: «Личность митрополита Сергия Воскресенского и деятельность Псковской Православной миссии». На втором этапе две группы выступают с докладами, дабы заложить фактическую основу для дискуссии. На третьем этапе происходит собственно обсуждение проблемы, но первая группа должна отстаивать негативное отношение к сотрудничеству, а вторая, соответственно, настаивать на его необходимости для выживания. Третья же группа, будучи «государственной комиссией», должна высказывать свое мнение по аргументам и вынести окончательный вердикт. В процессе подготовки и обсуждения ученики могут использовать любые другие источники и прецеденты, которые помогут им отстаивать свою позицию. Важно будет удержать игру в рамках и не дать выплеснуться эмоциям.

В свою очередь, на четвертом этапе будет подведение итогов и опрос учащихся, а что им бы хотелось изменить. Этап рефлексии будет очень важен для педагога, так как позволит понять, что удалось сделать, а что - нет.

Выводы. Таким образом, представления о функциях элективного курса развивались и углублялись. При всем этом, данный тип курсов с можно считать оптимальной формой для раскрытия недостаточно освещенных тем в базовом курсе. Более того, разработка как можно большего количества курсов позволит создать выбор для учащихся и как можно более полно реализовать их потребность в знаниях. Предлагаемый элективный курс «Между двух огней. Русская Православная церковь в годы Великой Отечественной войны» призван как осветить одно из «темных пятен» истории Великой Отечественной войны, так и дать учащимся возможность самим попытаться получить новые знания.

В свою очередь, проблемные ситуации придадут глубину всему курсу. В зависимости от успешности освоения материала возможно варьировать как сложность решения проблемной ситуации, то есть, от практически полного вмешательства учителя до модерирования деятельности учащихся, так и их количество. Важно и то, что технология позволяет ученикам самостоятельно добывать знания и давать оценку историческим событиям и личностям в рамках проблемных ситуаций, что представляется очень важным.

Литература:

1. Арасланов Р.Р. Элективный курс «Земские учреждения Вятской губернии в период Первой мировой войны» // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – №8. – С. 81-85.
2. Доклад по истории создания Украинской автокефальной церкви и с рекомендациями немецкому командованию о ее запрещении и поддержке Украинской Автономной Церкви // Русская Православная Церковь в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Сборник документов / О.Ю. Васильева, И.И. Кудрявцев, Л.А. Лыкова. – Москва: Издательство Крутицкого подворья, 2009. – С. 535-544.
3. Доклад профессора К. Ф. Штепы для штаба Розенберга о националистической направленности деятельности украинской автокефальной церкви и необходимости поддержки в интересах Германии Украинской Автономной Православной Церкви // Русская Православная Церковь в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Сборник документов / О.Ю. Васильева, И.И. Кудрявцев, Л.А. Лыкова. – Москва: Издательство Крутицкого подворья, 2009. – С. 570-576.

4. Егорова А. М. Профильное обучение и элективные курсы в средней школе / А.М. Егорова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.gl/AnbtEU> (дата обращения: 15.12.2017).
5. Из записки Министерства восточных территорий об ошибках в церковной политике руководства рейхскомиссариата «Украина» // Русская Православная Церковь в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Сборник документов / О.Ю. Васильева, И.И. Кудрявцев, Л.А. Лыкова. Москва: Издательство Крутицкого подворья, 2009. – С. 615-616.
6. Из отчета оперативной группы «А» (Айзатцгруппы «А») о положении христианских конфессий в Прибалтике и Белоруссии за период с 16 октября 1941 по 31 января 1942 // Русская Православная Церковь в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Сборник документов / О.Ю. Васильева, И.И. Кудрявцев, Л.А. Лыкова. – Москва: Издательство Крутицкого подворья, 2009. – С. 549-559.
7. Обращение митрополита Сергия (Страгородского) 22 июня 1941 года // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravmir.ru/obrashhenie-mitropolita-sergiya-stragorodskogo-22-iyunya-1941-goda/> (дата обращения: 15.12.2017).
8. Орлов В.А. Типология элективных курсов и их роль в организации профильного обучения / В.А. Орлов // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0416.htm> (дата обращения: 15.12.2017).
9. Осуждение лжеучения социализма первым всезарубежным Русским Церковным собором // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eshatologia.org/512-osuzhdenie-socializma-soborom-1921.html> (дата обращения 15.12.2017).
10. Поспеловский Д.В. Русская православная церковь в XX веке / Д.В. Поспеловский // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.gl/9XSeTr> (дата обращения: 15.12.2017).
11. Рогова Г.А. Элективные курсы как содержательная основа профильного обучения / Г.А. Рогова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.gl/PVONb> (Дата обращения: 15.12.2017).
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.gl/nWkAKO> (дата обращения: 15.12.2017).
13. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – №1 – С. 148-157.
14. Функ Р.В. Конструирование элективных курсов по истории для профильного обучения // Наука и школа. – 2013. – №6. – С. 130-134.
15. Широких Т.А. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2014. – №5, том 5. – С. 198-203.
16. Шкаровский М.В. Русская церковь и Третий рейх. – Москва: Вече, 2010. – 464 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Баланчик Нина Сергеевна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПИСЕМ СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ (БРЯНЧАНИНОВА) К Н. Н. МУРАВЬЕВУ-КАРСКОМУ О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена письмам святителя Игнатия (Брянчанинова) к Н. Н. Муравьеву-Карскому о духовно-нравственном воспитании с точки зрения их жанрового разнообразия. Главная идея статьи заключается в том, жанры духовного совета, духовной поддержки, патриотического призыва играют важную роль в духовном и нравственном воспитании человека. Также в работе уделяется особое внимание особенностям языкового воплощения в выше названных жанрах.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, жанр, жанр духовной поддержки, жанр духовного совета, жанр патриотического призыва, языковые особенности жанра.

Annotation. The article is devoted to the letters of St. Ignatius (Bryanchani-nov) to N.N. Muraviev-Karsky about spiritual and moral education in terms of their genre diversity. The main idea of the article is that the genres of the spiritual council, spiritual support, patriotic appeal play an important role in the spiritual and moral education of a person. Also in the work special attention is paid to the peculiarities of the language embodiment in the above genres.

Keywords: spiritual and moral education, genre, spiritual support genre, genre of spiritual council, genre of patriotic appeal, linguistic features of the genre.

Введение. Русская литература XIX века включает в себя величайшие произведения русских духовных писателей. Среди них сочинения святителя Игнатия, в миру Брянчанинов Дмитрий Александрович, епископ Кавказский и Черноморский, автор многочисленных творений, аскет и учитель христианской жизни, труды которого по глубине и духовному содержанию раскрывают дух святоотеческого предания. В них раскрывается православно-христианское понимание вопроса о духовности с нравственно-богословской точки зрения.

Обращение к творческому наследию святителя Игнатия (Брянчанинова) в настоящее время особенно актуально в силу того, что современный человек, ищущий надежные и точные ориентиры в духовной жизни в условиях кризиса культуры, находит искренние и убедительные ответы в произведениях святителя. «В этой связи велика роль эпистолярного наследия святителя Игнатия Брянчанинова, особенно той его части, в которой Святитель обращается к мирянам. Здесь мы можем говорить о разработанной в его трудах системе духовно-нравственного воспитания, применимой и в наше время», – пишет Л. И. Бронская [1, с. 26].

Изложение основного материала статьи. Биография и творчество святителя Игнатия (Брянчанинова) давно исследуются богословами (архиепископ Аверкий (Таушев), иеромонах Серафим (Роуз), игумен Марк (Лозинский) и лингвистами (Г. В. Судаков, С. Н. Ипатова и др.).

Менее всего привлекало внимание исследователей эпистолярное наследие святителя Игнатия (Брянчанинова), хотя оно является неотъемлемой частью творчества писателя-проповедника, который на

протяжении всей своей монашеской жизни вел обширную переписку. Это была и деловая переписка, и общение со своими духовными чадами, родственниками, друзьями.

Эпистолярное наследие святителя Игнатия (Брянчанинова) многогранно, разнопланово, однако оно подчинено одной цели – духовно-нравственному совершенствованию человека. Одним из основных своих занятий святитель считал «... утверждение ближних в христианской вере и нравственности» (6 октября 1847 года) [2, с. 776].

Спасение души через веру в Бога, соблюдение Евангельских заповедей и уподобление Христу – то, к чему стремится автор письма и к чему пытается привести своего адресата.

Среди адресатов святителя Игнатия (Брянчанинова) был Н. Н. Муравьев-Карский – выдающийся военный и государственный деятель. Переписка с ним охватывает период в двадцать лет: с 1847 года до конца жизни Н. Н. Муравьева-Карского. В 1854 году Н. Н. Муравьев-Карский был назначен главнокомандующим и наместником на Кавказе. Принимая ответственный пост, он обратился к святителю Игнатию (Брянчанинову) с письмом, в котором высказал свои мысли по поводу нужды в духовной поддержке. С этого времени начался наиболее интенсивный этап их переписки.

Переписка святителя Игнатия (Брянчанинова) с Н. Н. Муравьевым-Карским показывает и глубину личной привязанности, и общность системы ценностей, а также раскрывает взаимообусловленность религиозных и государственных сторон жизни России: «Всякому православному христианину свойственно желать всевозможных благ: во-первых, православному Отечеству, во-вторых, единоплеменным и всем православным народам, наконец, всему человечеству» (25 января 1856 года) [2, с. 801, 802].

Как православный священник святитель Игнатий (Брянчанинов) видел свою задачу в поддержке и укреплении духа адресата. В христианстве духовность – высшее качество, ценность, высшее достижение в человеке. Дух есть действие Божьей благодати, поэтому в письмах к Н. Н. Муравьеву-Карскому особенно актуален жанр духовной поддержки.

О Н. Н. Муравьеве-Карском современники отзывались как о человеке безукоризненно честном, прямолинейном. Эти черты характера позволяли иметь много недоброжелателей, препятствовавших служебной карьере, доставлявших много тяжелых ситуаций.

В тяжелые периоды жизни Н. Н. Муравьева-Карского письма святителя Игнатия (Брянчанинова), тонкого знатока человеческих душ, были, безусловно, мощной духовной поддержкой.

Так, в первом письме от 6 августа 1847 года (в этот нелегкий период Н. Н. Муравьев-Карский находился в вынужденной отставке) святитель пишет о «переменчивости земного счастья», что земные неприятности требуют от людей такого качества, как терпение, и человек, терпеливо относящийся к земным неприятностям, достоин уважения.

Письмо построено на противопоставлении благополучного прошлого и трудного настоящего: «Живо в памяти моей Ваше последнее посещение Сергиевой Пустыни. Видел я Вас в ней, когда земная слава Вам улыбалась. Ныне Вы мне показались гораздо величественнее... Уважаю все добродетели; но ни одна из них не возбуждает во мне такого уважения, как великодушное терпение переменчивости земного счастья... В переворотах жизни можно быть героем только от величия души» (6 августа 1847 года) [2, с. 775].

Смысловое содержание жанра духовной поддержки складывается из оценки духовно-нравственного поведения человека, сопоставления его с основами православно-христианской морали.

Духовная поддержка в письмах святителя Игнатия (Брянчанинова) к Н. Н. Муравьеву-Карскому оказывается либо путем личного сопереживания: «Ощущаю в душе моей особенное сочувствие к Вам» (21 декабря 1865 года) [2, с. 844]; либо как высказываемая вера в адресата: не только автора письма, но и знакомых и незнакомых людей: «К величайшему утешению моему, слышу и вижу, что все преисполнены к Вам доверенности, а люди знающие в восторге от Ваших действий. В них видят логику, в них видят предусмотрительность» (4 августа 1855 года) [2, с. 788]; либо путем согласия с реакцией адресата: «С утешением и умилением прочитывал я Ваши строки: надежда на Бога и скромный взгляд на свои способности – эти плоды опытности и житейских скорбей – суть верный залог и предвестник благоволения Божия и успеха» (15 марта 1855 года) [2, с. 782, 783]; либо путем описания личного опыта христианской жизни: «Написал я Вам так подробно о себе, чтоб Вы видели мой образ суждения о человеках, так как всякий человек судит о ближних по самому себе» (12 июня 1856 года) [2, с. 807].

В выражаемой поддержке автором письма часто используется прием метафорического объяснения: «Муж доблестный, оставивший поприще подвигов воинских, перековавший на плуг или соху булатный меч свой, меч – грозу Отечества...» (6 октября 1847 года) [2, с. 775, 776]. Далее разворачивается череда аргументов, поддерживающих, объясняющих правильность этого выбора: «... всякий истинный гражданин, а за ним история и потомство с почтением взглянут на этот плуг» (6 октября 1847 года) [2, с. 776]. Весомым аргументом является обращение к истории: «Скажите, что в том, что на голове Гришки Отрепьева был венец Мономаха? Какова его слава? – Слава лихого, бесстыдного злодея... Избави Бог всякого от этой славы» (6 октября 1847 года) [2, с. 776].

Обращение к истории используется и в качестве обоснования для примирения с настоящим: «Невозможно предвидеть всех обстоятельств, многие из них являются неожиданно. Думала ли Франция в начале прошлого столетия, вырабатывая у себя республику, что она вырабатывает императорский трон для Наполеона I? Думал ли Наполеон, что он победами своими приготовит себе ссылку на пустынной скале океана?» (20 ноября 1863 года) [2, с. 841].

В качестве критериев, вселяющих уверенность, поддерживающих адресата святитель использует библейский текст: «Справедливо сказано в жизнеописании Иосифа, сына Иаковлева, проданного братьями в рабство, что «Промысел Божий обыкновенно вергает в горнило скорбей тех людей, которых он предназначает для дел великих» (14 мая 1863 года) [2, с. 839].

В духовном восхождении человека мудрый совет опытного наставника особенно важен. В письмах святителя Игнатия (Брянчанинова) к Н. Н. Муравьеву-Карскому представлен жанр духовного совета. Исследователи жанра духовного совета (А. Н. Смолина, А. А. Соловьева, И. В. Бугаева) отмечают, что духовный совет «направлен на получение читателем духовной пользы, содержательно соответствует христианскому вероучению» [3, с. 172]. Однако святитель Игнатий (Брянчанинов) в письме монашествующим писал об отношении к советам в православной среде на своем личном примере, указывая на то, что без собственного вопрошания человека он никак не дерзнет преподать ему совет: это воспрещено

святыми отцами. Поэтому следует отметить, что если в письме дается тот или иной совет, то это свидетельство духовной близости авторов переписки.

О характере своих советов святитель Игнатий (Брянчанинов) выражался весьма точно: «... займитесь... определительным воспитанием Вашего духа» (6 октября 1847 года) [2, с. 779].

Изучение, воспитание духа, по мнению святителя Игнатия (Брянчанинова), необходимая составляющая деятельности государственного человека, каковым являлся Н. Н. Муравьев-Карский: «Изучение духа дает человеку характер постоянный, соответствующий вечности. Горизонт для него расширяется, взоры его досягают за пределы земли и времени, оттуда приносят твердость неземную» (6 октября 1847 года) [2, с. 778].

Советы адресату, находящемуся в борьбе с внешними и внутренними неприятностями, сфокусированы на воспитании твердости духа: «Закалитесь... в крепкую сталь, сделайте бесценным сокровищем для ближних...» (30 апреля 1848 года) [2, с. 779].

Советы святителя в письмах Н. Н. Муравьеву-Карскому касаются разных сторон жизни.

В отношении к недоброжелателям святитель советует: «... подвижник правды должен взять меры предосторожности и вооружиться не только против злонамеренных человек, но и против злонамеренных духов (12 июня 1856 года) [2, с. 811].

Особое внимание в своих советах святитель Игнатий (Брянчанинов) уделял чтению ученой аскетической литературы как важной, необходимой составляющей части постижения духа: «Примите мой искреннейший совет: займитесь глубоко чтением всех сочинений святителя Иоанна Златоустого, – далее объясняет свой выбор. – Рекомендую Вам того церковного писателя, который необыкновенно чистотой, ясностью, силою христианского учения возносит читателя превыше земли; на высоте заоблачной витает этот духовный орел и оттуда показывает своему питомцу землю. Думаю: величайшее приобретение для государственного человека взглянуть на землю с этой высоты» (6 октября 1847 года) [2, с. 779].

Святитель пишет не только о том, к каким произведениям и почему он советует обратиться, но и дает советы, как надо читать сочинения того или иного автора: «Не знаю, рекомендовал ли я Вам книгу «Письма Георгия, Задонского Затворника». Эта книга отлично хороша для практического христианина, и читать ее надо понемногу» (18 ноября 1859 года) [2, с. 822].

Однако советы святителя порою касаются и конкретных земных дел: «В нынешней войне не нужны действия блестящие, нужны действия существенно полезные... поход к Трапезунду, как и ко всякому другому приморскому месту, считаю малополезным, если не вполне бесплодным, в войне с неприятелем, имеющим все преимущества на море...» (4 августа 1855 года) [2, с. 789].

Иногда автор письма предполагает, что следование его совету может быть непростым и заранее предупреждает об этом: «На настоящем Вашем поприще Вы можете совершить гораздо более добра... Не оставляйте его; если же интрига неблагонамеренных сведет Вас с него, то Вы сойдете с него с мирною совестью, не неся в себе упрека, что Вы не устояли пред силою зла...» (12 июня 1856 года) [2, с. 809].

Естественными для писем святителя являются его советы об обращении к молитве в поисках духовного пути: «... бывают такие затруднительные эпохи, в которые теряется всякое человеческое соображение. Тогда надо предаться воле и Промыслу Божьему. Бывают сильные средства человеческие; но молитвы несравненно сильнее их, потому что она вводит в дело всемогущего деятеля – Бога» (16 ноября 1861 года) [2, с. 830].

Совет в письмах к Н. Н. Муравьеву-Карскому может оформляться напрямую: «Примите мой искренний совет...», но чаще совет не носит прямой оформленности к адресату: «В храме Божием очень часто повторялась молитва: «Сами себе, друг друга и весь живот наш Христу Богу предадим». Очень часто повторяется эта молитва потому, что она душеполезна: утешает, ободряет, укрепляет душу верою и преданностию Богу». Совет опирается на личный жизненный опыт: «Когда же уму моему предстанут затрудненные вопросы, то стараюсь разрешать их вышеприведенною молитвою (20 ноября 1863 года) [2, с. 842].

Советы святителя разнообразны по характеру: это могут быть рекомендации, предостережения и предупреждения об опасностях: «Святые отцы... изложили признаки по которым познается помысел, приносимый злым духом... Вглядитесь в Ваш помысел сомнения, о котором Вы пишете... не имеет ли он этих признаков? (12 июня 1856 года) [2, с. 811].

Среди писем к Н. Н. Муравьеву-Карскому выделяются письма, в которых используется жанр патриотического призыва. Эти письма особенно эмоциональны, наполнены чувством истинного патриотизма. В православном понимании духовности обязательным условием ее обретения являются любовь к Богу, к небесному Отечеству и Отечеству земному как творениям Бога.

Русский патриотизм, являясь выражением русского духа, вдохновляется верою. Защищая себя от врагов или наступая на них, русские всегда были убеждены, что проливают свою кровь за отеческую веру. Особой чертой русского патриотизма является жертвенность. В письмах святителя Игнатия (Брянчанинова) мыслям о воспитании патриотизма, жертвенности уделено особое место.

Так, в письме по поводу возвращения Н. Н. Муравьева-Карского в действующую армию святитель Игнатий (Брянчанинов) с глубоким воодушевлением призывает адресата воспитывать в русских воинах любовь к Отечеству и Богу: «Развивайте в русских воинах живущую в них мысль, что они, принося жизнь свою в жертву Отечеству, приносят ее в жертву Богу и сопричисляются к святому сонму мучеников Христовых» (30 апреля 1848 года) [2, с. 781]. «Слово мое, – пишет святитель, – призывает к храбрости, победе...»; при этом он видит определенную особенность русского патриотизма: «... у русского, по свойству восточного православного исповедания, мысль о верности Богу и Царю соединены воедино... Понимая Вас, что Вы будете совершать великий подвиг, как истинный подвижник Царя Небесного и Царя земного, призываю на Вас из глубины моего сердца благословение Божие» (30 апреля 1848 года) [2, с. 781, 782].

Призывая адресата к активным действиям на благо Отечества, святитель усиливает свой призыв, опираясь и на библейские тексты: «Не даждь во смятение ноги твоя, ниже воздремлет храняй тя. Надеющийся на Господа, яко гора Сион», – говорит слово Божие»; и исторические факты: «Христианская вера порождает героев, сказал герой Суворов, – и постоянных героев, а не минутных. Российская история представляет единственный пример христианского мученичества: многие русские, – не только воины, но и архиереи и бояре – приняли добровольно насильственную смерть для сохранения верности Царю» (30 апреля 1848 года) [2, с. 781].

Горячая любовь святителя Игнатия (Брянчанинова) к Отечеству выражается не только в призывах к ратным подвигам на благо Отечества, но и призывом к борьбе против внутренних врагов, готовых погубить

Отечество: «... России невыносимо тяжки ее внутренние враги – взяточники, воры, слуги без чести и без совести... Если не обуздать их благовременно, то они погубят Отечество. Вы призваны к борьбе против них! Не отступайте и не уступайте». С точки зрения христианской веры такая борьба имеет высокую цену: «В Вас пускают стрелы и кинжалы, Вам наносят сердечные раны; эти невещественные оружия и язвы видны Богу и оценены им... Страдания за правду причисляются к мученичеству» (12 июня 1856 года) [2, с. 809].

Призыв в письмах святителя Игнатия (Брянчанинова) иногда оформляется описательно: характеризуется предстоящий труд и рисуется некий абстрактный образ человека, способного к этому труду: «Предстоит тяжкий труд, соединенный с самоотвержением. Для совершения подвига нужен человек способный, образованный теоретически и практически, человек, которому ничего не было бы нужно, кроме блага Отечества». Однако этот образ совпадает с образом адресата: «... вижу над Вами особенный Промысел Божий. Он провел Вас по тернистому пути различных скорбей, воспитав Вас ими, и сохранил...» (14 мая 1863 года) [2, с. 838], то есть автор письма призывает адресата выполнять эту миссию особого человека.

Призывая к деятельности для пользы Отечеству, святитель Игнатий (Брянчанинов) четко указывает цель: «Подвизайтесь, но подвизайтесь единственно для Бога и добродетели, а не для истории и мнения о вас человек» (12 июня 1856 года) [2, с. 810].

В языковом оформлении выделяемые жанры духовной поддержки, духовного совета патриотического призыва характеризуются активным использованием форм повелительного наклонения глагола: *закалитесь*... в крепкую сталь, *примите* мой искренний совет, *займитесь* глубоко чтением, *развивайте* в русских воинах, *подвизайтесь*, *примите*... мой отзыв.

Однако побуждение, заключаемое в императивных жанрах, в письмах святителя Игнатия (Брянчанинова) выражается не только глагольными формами, но и описательно: «Думаю: величайшее приобретение государственного человека взглянуть на землю с этой высоты [христианского учения – Н.Б.]...» (6 октября 1847 года) [2, с. 779].

Форма первого лица единственного числа глагола *думать* указывает на отнесенность действия к говорящему: *думаю*, а далее форма именительного падежа отвлеченного существительного *приобретение* и инфинитив глагола *взглянуть* представляют побуждение как отвлеченное суждение: и выбор решения предоставляется адресату.

Для обозначения соединения действий, усилий в письмах используются формы совместного действия глагола: «Что значит победа? – спросил Наполеон... – Победа – соединение больших сил на стратегическом пункте, нежели сколько их имеет неприятель». На отечественной почве всемирный гений произнес свое определение, произнес его, конечно, и для нас. *Уравновесим* наши силы с силами врагов!» (6 декабря 1855 года) [2, с. 794]. В данном случае форма совместного действия подчеркивает не только реальные совместные действия, но и духовное единение не только адресата и адресанта, но и всего русского народа.

При оформлении совета, в котором подчеркивается необходимость выполнения чего-либо, используются лексемы *нужны*, *необходимы*, *должны*: «В нынешней войне не нужны действия блестящие, *нужны* действия существенно полезные» (4 августа 1855 года) [2, с. 788]; «невозможно, по одному соображению, отвергнуть старую методику... *Необходимы* факты для определения достоинств прежнего и нынешнего оружия. Опыты *должны* указать на способ действия, наиважнейший для настоящей войны» (13 октября 1855 года) [2, с. 793]. В общезыковом плане эти лексемы подчеркивают необходимость сделать так, как советует автор письма. Однако в письмах святителя Игнатия (Брянчанинова) эти слова не ассоциируются с волей адресанта, они характеризуют обстановку в целом, а описание ситуации содержит логичное решение.

Письма святителя Игнатия (Брянчанинова) – яркий образец талантливого использования глубокого знания русского языка и речевой культуры в деле духовно-нравственного совершенствования человека.

Выводы. Эпистолярное наследие святителя Игнатия (Брянчанинова) – это документ, в котором представлена эпоха не только в изображении внешней стороны исторических событий и явлений, но что несомненно важнее – этот документ раскрывает внутреннюю жизнь человеческого духа.

Переписка святителя Игнатия (Брянчанинова) с Н. Н. Муравьевым-Карским позволяет увидеть, что духовная жизнь человека – это непрерывный процесс, в котором согласованы бытие человеческое и бытие Божественное. Духовно-нравственное воспитание складывается из многих составляющих: духовной поддержки, духовного совета, патриотического призыва к любви к своему Отечеству.

Изучение эпистолярных жанров в творчестве Игнатия (Брянчанинова) студентами историко-филологического факультета позволяет использовать знания о воспитательном потенциале писем святителя, их жанровом многообразии и языковых особенностях в своей профессиональной деятельности педагога, учителя русского языка и литературы.

Литература:

1. Бронская Л. И. Идея святости в эпистолярном наследии святителя Игнатия Брянчанинова // Духовное наследие святителя Игнатия Брянчанинова: материалы IV Свято-Игнатиевских чтений. – Ставрополь: Издательский центр СтПДС, 2012. – Вып. I. – С. 24-31.
2. Святитель Игнатий (Брянчанинов). Собрание писем. – М: Правило веры, 2009. – 878 с.
3. Смолина А. Н. Речевой жанр совета в духовных письмах русских церковных писателей XX века // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Изд-во «Грамота», 2016. - №9(63): в 3-х ч. – Ч. 3. – С. 171-179.

УДК: 378

старший преподаватель кафедры живописи и методики

преподавания изобразительного искусства Батчаева Зумат Сулеймановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С АБИТУРИЕНТАМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ, ИМЕЮЩИМИ ПОТЕНЦИАЛЬНУЮ ВОЗМОЖНОСТЬ ОБУЧАТЬСЯ ПО ПРОГРАММАМ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью, имеющими потенциальную возможность обучаться по программам вуза. Определены этапы реализации и порядок мероприятий, направленных на организацию профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью.

Ключевые слова: профориентационная работа, абитуриенты с инвалидностью, учебные программы вуза, центр профессиональной ориентации, адаптация.

Annotation. The article deals the questions of organization of professional orientation work with students with disabilities that have the potential to study at a university. The stages of implementation and the procedure of measures aimed at organization of vocational guidance work with applicants with disabilities are defined.

Keywords: career guidance, students with disabilities, the curriculum of the university, the center for professional orientation, adaptation.

Введение. Реализации прав инвалидов на получение полноценного высшего образования является одним из успешных и эффективных способов повышения социального статуса и социального самочувствия для данной категории граждан. Актуальность и необходимость пристального изучения проблемы социального сопровождения людей с инвалидностью в образовательной среде со всей очевидностью диктуется преобразованиями, которые происходят в настоящее время в российской системе образования. Данные преобразования реализуются в виде новой модели отношения общества к людям с инвалидностью и в стремлении проявить их личностный и профессиональный потенциал в максимально полной мере.

При анализе и обобщении регионального опыта осуществления профориентационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования выявлены типичные затруднения, которые возникают в практике образовательных организаций при осуществлении профориентационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования:

- отсутствие системы профориентационной работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, ориентирующей на выбор профессий;
- неоднородность групп лиц, выделяемых по принципу ОВЗ, характеризующихся специфическими особенностями развития;
- отсутствие или недостаток специальных условий, необходимых для проведения профориентационной работы и обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- стереотипность выбора профессий и специальностей лицами с ОВЗ и инвалидностью ориентируемого общественным сознанием, культивируемого современными средствами массовой информации;
- разрозненность деятельности ПМПК, БЮРО МСЭК, ПМСС-Центров, образовательных организаций, в том числе реализующих адаптированные образовательные программы в области профессионального консультирования и профессиональной ориентации лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- недостаточное взаимодействие с региональными предприятиями-партнёрами, общественными организациями (родителей, инвалидов, волонтеров и др.) по вопросам выбора профессий и специальностей среднего профессионального образования;
- недостаточная профессиональная компетентность педагогов в сфере профессиональной ориентации лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Описанные затруднения, которые возникают в практике организации и осуществления профориентационной работы с детьми с ОВЗ в системе высшего образования, учтены при разработке проекта профориентационной для работы профессиональных образовательных организаций с детьми с ОВЗ, ориентирующей на выбор профессий и специальностей высшего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Разработка и реализация модели профориентационной работы с абитуриентами с инвалидностью и ОВЗ, включающей профессиональную ориентацию потенциальных абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, просветительскую работу с семьей, информационную работу с общеобразовательными организациями, информационную работу с профессиональными образовательными организациями субъекта, информационную работу с потенциальными работодателями. Накопление опыта осуществления ресурсной и координирующей деятельности по реализации, развитию и распространению инновационной образовательной практики инклюзивного профессионального образования, поддержки региональной системы инклюзивного профессионального образования в направлении профориентационной работы, профессионального сопровождения и консультирования студентов, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью.

Нормативно-правовая база:

- Конвенция ООН «О правах инвалидов» от 13 декабря 2006 года;
- Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»;
- Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»;
- Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;

- Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации, утвержденное Постановлением Минтруда России от 27 сентября 1996 г. № 1;
- Порядок обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи, утвержденный приказом Министерства образования и науки [2];
- Методические рекомендации по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности, утвержденные приказом Минтруда России от 4 августа 2014 г. № 515 (устанавливающие перечень рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности) [2];
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 08.04.2014 г. № АК-44/05вн “Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса”[2];
- Положение об организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья вуза.

Разработанная модель соответствует следующим требованиям к созданию и функционирования: Конвенции ООН «О правах инвалидов», Государственной политике социальной защиты лиц с ОВЗ и инвалидностью, результатам изучения регионального опыта проведения профориентационной работы, учета социально – экономических условий региона и потребностей регионального рынка труда особым образовательным потребностям лиц с инвалидностью и ОВЗ, системному подходу к социально-трудовой адаптации лиц с инвалидностью и ОВЗ, беспрепятственному доступу к информации о лицах с инвалидностью и ОВЗ и специальным условиям с учетом особых образовательных потребностей лиц данной категории [2];

Этапы реализации и порядок мероприятий:

- создание системы профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью, по инициативе органов исполнительной власти, для привлечения их в вуз;
- разработка дорожной карты мероприятий, направленных на создание и эффективное функционирование системы профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью;
- создание и актуализация регионального банка типовых нормативно-правовых документов и методических рекомендаций по вопросам организации и осуществления профориентационной работы и последующего обучения в вузе лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья;
- создание Центра профессиональной ориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе;
- координация деятельности административной структуры центра профориентации внутри профессиональной образовательной организации;
- разработка и заключение договоров о сотрудничестве с социальными партнёрами: школы, обучающие детей с ОВЗ и (или) инвалидностью; профессиональные образовательные организации региона; общественные родительские организации; общественные организации лиц с инвалидностью; возможными работодателями и др.;
- разработка механизмов взаимодействия вуза с предприятиями-партнерами, общественными организациями региона в вопросе организации и осуществления профориентационной работы среди лиц с инвалидностью и с ОВЗ;
- создание банка данных о лицах с инвалидностью и с ОВЗ, обучающихся в школах и образовательных организациях СПО, расположенных на территории региона для осуществления с ними профориентационной работы;
- изучение потребности инвалидов и лиц ограниченными возможностями здоровья в услугах по профессиональному образованию и обучению в разрезе профессий и специальностей, программ дополнительного профессионального образования с привлечением общественных организаций инвалидов;
- создание специальных условий с учетом особых образовательных потребностей всех типов нозологий: оснащение оборудованием с учетом количества и типов нозологии; кадровое и учебно-методическое обеспечение;
- адаптация официального сайта профессиональной образовательной организации к потребностям различных нозологических групп абитуриентов;
- организация работы «горячей линии» по вопросам профориентации, профдиагностики, профконсультирования и профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- прогнозирование текущей и перспективной потребности в кадрах в соответствии с собранными данными о потребностях работодателей и социально-экономическими условиями региона, макроэкономическими тенденциями; позиционирование на образовательном рынке региона новых возможностей профессиональных образовательных организаций и перспектив ее развития. Видами деятельности могут быть участие в выставках, привлечение СМИ, разработка и распространение рекламной продукции и др.

Органы исполнительной власти разрабатывают и утверждают правоустанавливающий документ, регламентирующий создание Центра профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью на базе вуза. Органы исполнительной власти и учебного заведения создают и актуализируют региональный банк типовых нормативно-правовых документов и методических рекомендаций по вопросам организации и осуществления профориентационной работы и последующего обучения в профессиональных образовательных организациях лиц с инвалидностью и с ОВЗ.

Учебное заведение разрабатывает дорожную карту мероприятий, направленных на создание и эффективное функционирование системы профориентационной работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью.

На основании типовых нормативно-правовых документов и дорожной карты на базе учебного заведения создается Центр профессиональной ориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью. Вуз разрабатывает и заключает договора о сотрудничестве с социальными партнёрами, взаимодействуют с другими профессиональными образовательными организациями субъекта, с предприятиями-партнерами, общественными организациями

региона по вопросам организации и осуществления профориентационной работы среди лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья.

Центр профессиональной ориентации создает банк лиц с инвалидностью и с ОВЗ, обучающихся в образовательных организациях, расположенных на территории вуза для осуществления с ними профориентационной работы и изучает их потребности в услугах по профессиональному образованию и обучению в разрезе профессий и специальностей, программ дополнительного профессионального образования с привлечением общественных организаций инвалидов.

Оказание психологической, правовой и просветительской консультативной видов деятельности для родителей (законных представителей) поступающих и обучающихся в вузе, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью, тем самым обеспечивая поддержку региональной системе инклюзивного профессионального образования [1].

Разработка методических основ по профориентации, профессионального сопровождения и консультирования в профессиональной образовательной организации для должностных лиц, педагогических работников системы высшего образования, участвующих в реализации образовательных программ для лиц с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью. Центр дополнительного профессионального образования вуза призван решать вопросы повышения квалификации педагогического коллектива, обучающихся, в том числе по вопросам организации и осуществления профориентации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональная деятельность является важнейшей для подавляющего большинства людей современности. Она совершенно необходима как для отдельной личности, так и для общества в целом на различных его уровнях, включая мировое сообщество, человечество.

Выбор профессии весьма сложный и порой долгий мотивационный процесс. Особенно трудно он дается людям с ограниченными возможностями. Причем, выбор профессии является достаточно сложным и напряженным этапом не только для самих молодых людей, но и для их родных и близких, в частности родителей. Для того чтобы профессиональное самоопределение учащихся с ОВЗ было успешным, важно развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения и адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возможностей. Кроме этого, большую роль в успешной профессиональной ориентации играет фактор максимально адекватной оценки учащимися своих психофизиологических особенностей.

Основной структурной единицей модели профориентационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, ориентирующей на выбор профессий и направлений высшего образования является Центр профориентационной работы. Организационная структура профориентационной работы основана на ресурсах образовательной организации и включает следующие компоненты: материально-техническое обеспечение, учебно-методическое обеспечение, кадровое обеспечение.

Профориентационная работа с лицами с ОВЗ и инвалидностью осуществляется по следующим направлениям:

- профпросвещение,
- профдиагностика,
- профконсультирование,
- профподбор/профотбор,
- профессиональная адаптация.

Выводы. Таким образом, в процессе решения проблемы сознательного выбора профессии лицами с ОВЗ, следует иметь в виду необходимость разработки комплексного подхода к профориентационной работе, одним из важнейших аспектов которого является подбор и модификация методического инструментария с учетом индивидуальных особенностей здоровья. Не менее важным для решения вопроса о профессиональном будущем каждого подростка диагностика способностей, личностных особенностей, интересов и склонностей, которые зависят как от условий воспитания и обучения, так и от природных задатков. Подбор методического инструментария с учетом специфики лиц с ОВЗ позволяет дать более точную оценку актуального состояния оптанта, благодаря чему с ним строится дальнейшая индивидуальная и/или групповая работа.

Литература:

1. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 N АК-44/05вн) [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения: 8.04.2017)
2. Федеральный Закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
3. Шафранов-Куцев Г.Ф., Толстогузов С.Н. Профориентационные практики вуза. – М., 2014

УДК 164.1:130.22 – 057.875

кандидат исторических наук, доцент кафедры философии Белкин Алексей Иванович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Национальный исследовательский Мордовский государственный
 университет имени Н. П. Огарева» (г. Саранск);
кандидат философских наук, доцент кафедры философии Чашина Жанна Вячеславовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Национальный исследовательский Мордовский государственный
 университет имени Н. П. Огарева» (г. Саранск)

РОЛЬ ЛОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной в условиях современной системы образования проблеме применения новых технологий обучения. Предметом исследования выступает использование логического моделирования, в частности при изучении такой междисциплинарной области как биоэтика. Целью является анализ методики двухканальной передачи информации с помощью логического моделирования, способствующей формированию познавательных способностей в связи с формированием информационной образовательной среды, увеличением и усложнением информации, которую необходимо освоить студенту вуза.

Ключевые слова: образовательные технологии, логическое моделирование, логико-смысловая модель, междисциплинарное знание, познание, познавательные способности, эксперимент.

Annotation. The article considers application of new teaching technologies that are relevant in the current system of higher education. The subject of the study is the use of logical modeling in studying such an interdisciplinary field as bioethics, in particular. The goal is to analyze a technique for two-channel information transfer with the help of logical modeling. It will contribute to the formation of cognitive abilities in connection with information educational environment development, information increasing and complicating that university students need to master.

Keywords: educational technologie, logical modeling, logical-semantic model, interdisciplinary knowledge, cognition, cognitive abilities, experiment.

Введение. В условиях формирования информационной образовательной среды, развития дистанционных методов обучения студенту современного вуза приходится сталкиваться с постоянно увеличивающимся объемом информации, который ему необходимо освоить. В этих условиях и для преподавателя, и для студента важной проблемой становится систематизация знания. Под понятием «систематизация знания» мы имеем в виду поиск наиболее нужных в процессе обучения и отсеивание нерелевантных данных. Особенно серьезно эта проблема ощущается при изучении тех предметов, в рамках которых пересекаются и взаимодействуют различные дисциплинарные поля.

Ярким примером такой области знаний является биоэтика, которая оперирует большими массивами информации из сферы как естественных, так и социогуманитарных наук. Эффективное усвоение студентами такого рода знаний как раз и предполагает умение систематизировать их, выявляя при этом совместимость и потенциальные конфликты (противоречия). А систематизация, в свою очередь, формирует навыки отбора релевантного знания и умения определять логико-смысловые связи между его различными элементами.

Нельзя, конечно, сказать, что эта проблема не привлекала внимания философов и учёных. Различные подходы к её решению сформировались еще на этапе классической философии. В частности, И. Кант обосновал идею ограниченности человеческого разума. По мнению философа, при попытке выйти за пределы теоретического разума наш рассудок неминуемо впадает в антиномию. В XX в. неопозитивизм попытался решить проблему логических противоречий при помощи всестороннего осмысления знаково-символических средств процесса мышления. В центре его внимания находились исследования, обусловленные проблематикой изучения индуктивно-логических методов познания. Структурализм, герменевтика, постструктурализм также пытались выявить и осмыслить противоречия, возникающие в процессе познания.

Разрешение вопроса о противоречивости знания в педагогике неизбежно выводит исследователей на общегносеологическую проблему об уяснении природы и возможности познания объективного мира. Знание (особенно в рамках педагогического процесса) есть раскрытие для сознания обучающего содержания предмета. Проблема предмета, следовательно, есть не что иное, как проблема отношения между знанием и реальностью, что отображено в логической природе умозаключения.

Формулировка цели статьи. В данной работе для решения гносеологических проблем в контексте процесса обучения предлагается применение методики двухканальной передачи информации с помощью логического моделирования способствующего, на наш взгляд, более эффективному усвоению объективного знания на рациональном уровне.

Изложение основного материала статьи. Анализ одной из наиболее актуальных на сегодняшний день проблем образования – усвоение и применение знания на практике с помощью новых технологий обучения, проведен на работах Нагиевой Е.Б.[7], Сайтбагиной Л.А. [11]. Такие авторы, как Габитова Э.М. [1], Кулак Д.В., Неудахина Н.А. [6], Остапенко А.А., Гузев В.В., Гавриленко С.А. [9, 10], Сергина С.А. [12], Штейнберг В.Э., Мустаев А.Ф. [14, 15] рассматривают использование логико-смыслового анализа (далее – ЛСМ) в качестве дидактического инструмента, обладающего высокой степенью универсальности и теоретической наглядностью. Проблема формирования визуального канала в освоении знания посвящены работы Горлицына С.В. [2], Кондратенко О.А. [4], Колмаковой Л.А., Лаврентьева Г.В. [3], Кузьмича В.В. [5], М. Овчинникова Ю.Д. [8] . Однако в работах указанных авторов акцент сделан на исследовании синтетически-аналитической функции, доступности, наглядности, экономичности усвоения материала. При этом неисследованной остаётся модель двухканальной передачи информации, которая способствует не только усвоению учебного материала, но, главным образом, направлена на осознание-реализацию возможности поиска нового знания в исходном, усвоенном материале. Недостаточно исследовано использование метода обратной связи в процессе логического моделирования, а следовательно и умение студентов строить ЛСМ.

Материалом настоящего исследования послужили фундаментальные понятия и принципы учебного курса по биоэтике. Данный материал исследовался в соответствии с наработанным практическим опытом преподавателей медицинского вуза. Исследование проводилось на базе медицинского института ФГБОУ ВО «Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева». В эксперименте принимали участие 2 контрольные группы, в которых обучение осуществлялось по традиционной схеме и 2 экспериментальные – по разработанной нами технологии (апробация методики двухканальной передачи информации с помощью логического моделирования с использованием логико-смысловых моделей). Количество студентов в 1-й контрольной группе – 19, во 2-й – 21; в экспериментальных – в одной 21, в другой – 20 студентов. Таким образом, объектом исследования является образовательный процесс в высшем учебном заведении, предмет исследования – разработка и внедрение в процесс обучения логических моделей, способствующих развитию познавательной активности студента. Соответственно, это определило и выбор методов исследования.

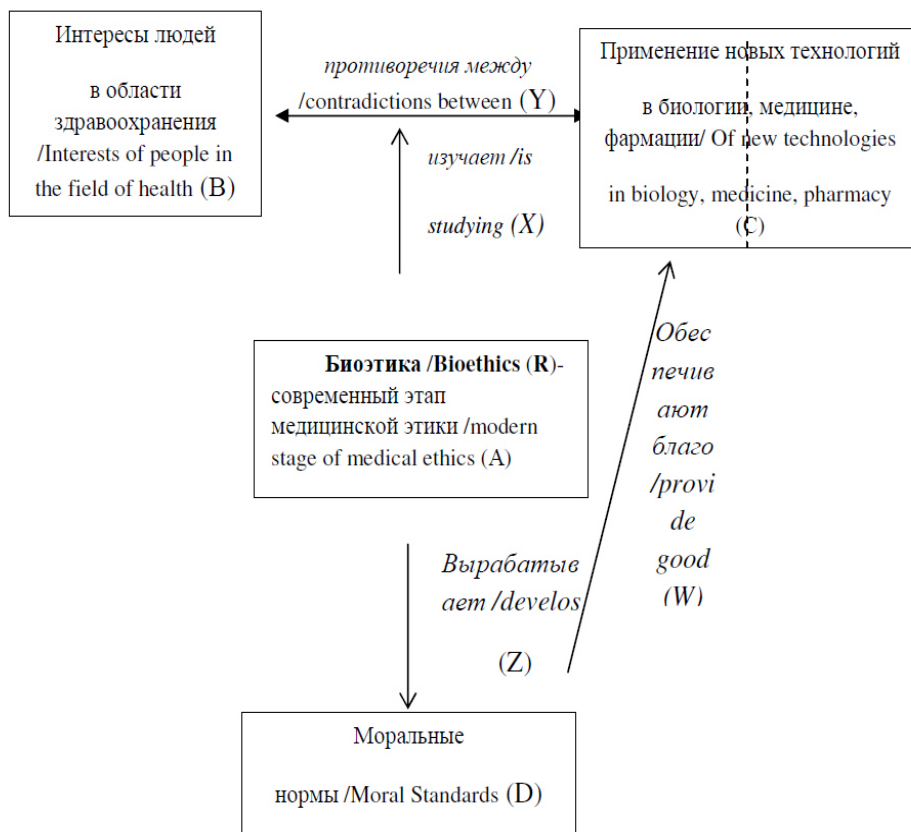
Для разработки ЛСМ в данном исследовании были использованы метод логического моделирования, методика координатно-матричных логико-смысловых моделей В.Э. Штейнберга, основанных на опорно-узловой системе координат; закон определенности С.Л. Франка, помогающий выявить, с одной стороны, направленность на предмет знания, а с другой, показать в этом предмете определенности, образующие содержание знания [13]. Данная идея позволила воспроизвести ЛСМ, основанную на формировании нового знания из уже имеющегося у студентов и обучению их поиску определенностей, т.е. своеобразных «маяков», формирующих знание. Использование вышеперечисленных идей и методов в рамках нашего исследования позволило интегрировать два способа подачи образовательного материала: вербального и метода логического моделирования. Оба варианта мы рассматриваем в исследовании и как материал, и как метод, с помощью которого достигается как познающая, так и оценивающая составляющая процесса обучения. При разработке методики обучения мы объединяем и синхронизируем, с учетом обратной связи, элементы текста и логического моделирования.

Опираясь на вышеуказанные методы, нами были разработаны логико-смысловые модели. Цель их создания - обеспечение качественного рационально-конструктивного усвоения материала, его стабильности и воспроизводимости. Рассмотрим это на примерах.

Пример:

Вариант I.

1 этап. Дается логико-смысловая модель (ЛСМ).



Данная модель показывает, что основанием нового знания R (биоэтика) является не изолированное знание A, B, C, D и не готовое единство ABCD. Основание включает следствие, в котором переход от A к B мыслим только в форме Ax есть B и так далее. К новому знанию приходим не из A, и не из B, и не из C, и не из D, а из такого начала ABCD, которое наряду с уже готовым знанием содержит в себе потенциальный источник развертывающийся в ABCD. Исходя из этого заметим, что всякое доказательство есть обнаружение взаимной связи содержаний знаний через раскрытие в понятиях многообразия как единства. Следовательно, единство не просто соподчинено отдельным частям $ABCD=A+B+C+D$, так как в этом случае получаем отдельные ABCD и не имеем целого. Новое целое есть $A+B+C+D$ в отношении R, которое содержится в моменте единства $ABCD=A+B+C+D$ R.

Отношение R есть элемент, констатирующий единство целого в отличие от его обособленных частей. Сумма A+B+C+D есть по существу логически неразложимое, поскольку содержит единую мысль, которая сменяет разьединенные содержания A, B, C и D новым содержанием A+B+C+D.

2 этап. Предлагается студентам из вышеприведенной ЛСМ: а) дать определение биоэтики; б) определить причины возникновения биоэтики; в) предмет биоэтики; г) дополнить ряд новых технологий; д) обосновать на ранее изученном материале благо и вред новых технологий; е) на основе ранее полученных знаний предположить моральные нормы биоэтики.

Вариант II.

1 этап. Классическое вербальное изложение материала по данному вопросу. (*Биоэтика – наука, изучающая противоречия между интересами людей в области здравоохранения и применением новых технологий в области медицины, биологии, фармации с целью выработки моральных норм, обеспечивающих применение технологий только во благо человека и природы.*)

2 этап. Предлагается составить на основе полученного материала логико-смысловую модель. На этом этапе происходит построение ЛСМ, которая представляет систему рассматриваемого объекта, выделения всех значимых свойств, параметров, действий и связей.

Результаты исследования были проверены как по отдельно взятым темам, так и по итогам промежуточной аттестации (зачет). Средний балл по усвоению материала по изученным темам (в контрольных группах $\approx 0,8$, в экспериментальных $\approx 1,7$); количества опрошенных студентов (в контрольных группах – 5, в экспериментальных – 9). Таким образом, в экспериментальных группах качество знания оказалось в 2 раза выше, чем в контрольных, а количество затрат времени на опрос наполовину меньше. Итоги промежуточной аттестации, проводимой на основе балльно-рейтинговой системы, дали средний показатель уровня знания в экспериментальных группах (≈ 66 .) в контрольных (≈ 54). И в частности, из общего числа студентов в экспериментальных группах у 35% качество усвоения знания по итогам аттестации соответствует оценке «хорошо», в отличие от контрольных групп, в которых данный показатель оценен на «удовлетворительно».

Таким образом, в результате проводимого нами исследования у студентов экспериментальной группы были выявлены следующие показатели:

- повысилось качество запоминания за счет наглядно-логического предоставления знаний и его кодирования, в особенности, если ЛСМ создавалась самими обучающимися;
- улучшилось умение работы с учебным материалом, а именно: находить главное, учитывать роль неосознаваемых факторов, сворачивать информацию, производить сравнение, сопоставление, анализ, синтез, находить взаимосвязь отдельных составляющих, делать умозаключения, выявлять существенные скрытые параметры, классифицировать, обобщать информацию;
- уменьшилось количество времени для достижения конкретных целей, поставленных на занятиях.

Анализ полученных результатов дает основания утверждать, что в экспериментальной группе наблюдается улучшение усвоения материала не только на теоретическом, но и рефлексивном уровнях. Это свидетельствует о более эффективном усвоении знаний по предмету, выходе на рационально-теоретический уровень усвоения объективного знания, а также формировании конструктивного мышления.

Выводы. В данном исследовании проведен анализ и апробация логического моделирования знания как с помощью построения его в ЛСМ, так и в обратном порядке. Данная методика помогает обнажить и заострить противоречия внутри предмета изучения, показать их роль в его развитии и наметить пути решения возникающих в связи с этим проблем. Объективными факторами использования предлагаемой методики являются необходимость повышения эффективности и самостоятельности обучения; оптимизация бюджета времени на усвоение изучаемого предмета; повышение интереса к дисциплине; систематизация, визуализация, и демонстрация релевантной информации; возможность ее сжатия и кодирования; выявление качественных характеристик изучаемого феномена. Кроме того эта методика позволяет в полной мере учесть сложность, противоречивость изучаемого объекта и обеспечивает его комплексное объективно-рациональное познание. Использование подобных схем работы с учебным материалом стимулирует эвристическую деятельность студентов.

Таким образом, методика двухканальной передачи информации с помощью логического моделирования как образовательная технология отвечает основным требованиям процесса обучения в современном вузе: системности, универсальности, концептуальности, многофункциональности, теоретической наглядности, управляемости, эффективности. Это делает данную технологию весьма продуктивной, особенно в рамках преподавания тех учебных дисциплин, где широко используется междисциплинарный подход (в частности, в курсе «Биоэтика»).

Литература:

1. Габитова Э.М. Логико-смысловая модель формирования полифункциональных компетенций студентов // Научные труды SWorld. 2012. Т. 13. № 2. С. 62-64.
2. Горлицын С.В. Роль визуального мышления в учебном процессе // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 1-4 (20). С. 17-18.
3. Колмакова Л.А., Лаврентьев Г.В. Организация обучения в образовательных профессиональных учреждениях с использованием методов когнитивной визуализации учебной информации // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2-2 (82). С. 27-32.
4. Кондратенко О.А. Развивающийся потенциал когнитивно-визуальных технологий в обучении студентов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 4 (24). С. 8.
5. Кузьмич В.В. Мониторинг влияния технологий визуализации на процесс обучения // Профессиональное образование. 2015. № 1 (19). С. 11-16.
6. Кулак Д.В., Неудахина Н.А. Применение логико-смысловых моделей в обучении // Ползуновский альманах. 2009. Т. 2. № 3. С. 184-188.
7. Нагиева Е.Б. Модели объяснения в структуре текста публичной лекции // В мире научных открытий. 2015. № 11.2 (71). С. 1096-1105.
8. Овчинников Ю.Д. Визуальные способы передачи информации в аудиовизуальных технологиях обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 3-2. С. 236-238.

9. Остапенко А.А., Гавриленко С.А. К вопросу развития идей дидактического дизайна: логико-смысловые модели – виды, классификация, формы представления // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 6 (31). С. 93-105.
10. Остапенко А.А., Гузев В.В. Полный системный классификатор методов образования: матрицы и логико-смысловые модели // Образовательные технологии (г. Москва). 2013. № 1. С. 85-102.
11. Сайтбагина Л.А. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза: аспект моделирования // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 4 (59). С. 103-107.
12. Сергина С.А. Логико-смысловая модель мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов вуза // Молодой ученый. 2013. № 8. С. 422-425.
13. Франк С. Предмет знания /Предмет знания. Душа человека. Санкт-Петербург: Наука, 1995. С. 37-418.
14. Штейнберг В.Э. От логико-смыслового моделирования – к микронавигации в содержании учебного материала // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 2 (45). С. 108-117.
15. Штейнберг В.Э., Мустаев А. Ф. Основания графической реализации логико-смыслового моделирования в дидактике // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 3. С. 46-76.

Педагогика

УДК: 376.2

кандидат педагогических наук, доцент Богданова Александра Александровна

Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования» (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье дается описание системы компонентов психической сферы, участвующих в регуляции поведения человека. В качестве системообразующего фактора регуляции поведения человека называется единство интеллектуальных, эмоциональных и личностных особенностей личности. Специфика функционирования регуляционных механизмов поведения рассматривается в статье в качестве критерия для классификации поведения школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: поведение, регуляционная система поведения, школьники с интеллектуальной недостаточностью, типология нарушений поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Annotation. The description of system of the components of the mental sphere participating in regulation of behavior of the person is given in this article. The unity of intellectual, emotional and personal features of the personality is called as a backbone factor of regulation of behavior of the person. The specifics of functioning of regulatory mechanisms of behavior are considered as the criterion for classification of behavior of schoolchildren with intellectual insufficiency.

Keywords: behavior, the regulatory system of behavior, schoolchildren with intellectual insufficiency, typology of violations of behavior of pupils with intellectual insufficiency.

Введение. Одним из важнейших условий успешной социализации школьников с интеллектуальной недостаточностью является формирование произвольного поведения, предполагающее освоение учащимися норм, установок, стереотипов, выработанных обществом, привычных форм поведения, формирование системы его внутренних и внешних регуляторов.

Формулировка цели статьи. Внешние условия окружающей среды действуют через посредство психологических характеристик и свойств человека (С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов). Именно психика является тем звеном, которое опосредствует связь воздействий окружающей среды и поведенческих актов.

Наиболее полно детерминация поведения представлена в системном подходе, рассматривающем психическое в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система (Ломов Б.Ф., 1996). К факторам, определяющим поведение человека относят внешние (межличностное взаимодействие) и внутренние факторы (когнитивные процессы апперцепция, установка, мотивация), общие и специальные предпосылки, обеспечивающие готовность субъекта к действию стимула – способности, задатки, темперамент, индивидуальный стиль и другие свойства личности (В.М. Русалов, Б.М. Теплов). Все выше перечисленные компоненты детерминации не вызывают событий, а влияют на них, ускоряя или замедляя, изменяя их в определенном направлении.

Таким образом, системообразующим фактором регуляции поведения человека выступает единство интеллектуальных, эмоциональных и личностных особенностей, реализуемых в определенной предметной и социальной ситуации.

Одним из важных факторов, определяющих поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью, является ослабление целенаправленности мышления, что создает определенные сложности в функционировании всех регуляционных механизмов поведения.

Изложение основного материала статьи. По определению Ж. Пиаже интеллект служит «наиболее необходимым орудием во взаимодействиях субъекта с окружающим миром». Исходя из этого, природа интеллекта заключается, во-первых, в его активном характере; во-вторых, в осуществлении связи с развивающейся и изменяющейся объективной реальностью; в-третьих, в реализации этой связи со всем комплексом человеческой субъективности (воля, эмоции, личностные особенности и т.д.).

Среди функций интеллекта наиболее значимыми выступают следующие: во-первых, интеллект необходим человеку, чтобы вступать в общение с другими людьми, он является средством сближения индивидов, обладающих общностью интересов; во-вторых, благодаря интеллекту, человек способен планировать свои действия, предвидеть последствия своих поступков, выдвигать свои цели и уметь строить предположения относительно целей других людей, конкретизировать свои потребности, умея отсрочить время их удовлетворения; в-третьих, интеллект отображает действительность таким образом, что человек становится способен ее изменять.

Таким образом, выше перечисленные функции свидетельствуют, что интеллект неразрывно связан с содержанием внутреннего мира человека (с его потребностями, мотивами, эмоциями и т.д.). Эта связь проявляется в том, что в процессе интеллектуальной деятельности «запускаются» все компоненты познавательной и личностной сфер человека, которые, в свою очередь, становятся мощным регулятором целенаправленной деятельности. Следовательно, интеллект является одним из механизмов регуляции психической и поведенческой активности человека. Его функция при этом заключается в способности тормозить импульсивные побуждения либо приостанавливать их реализацию до того момента, когда исходная ситуация не будет осмыслена в контексте приемлемого для личности способа поведения.

Интеллектуальное (разумное) поведение предполагает, во-первых, возможность задерживать собственную психическую активность на разных стадиях подготовки поведенческого акта. Во-вторых, оно предполагает возможность думать в разных направлениях, осуществляя мысленный выбор среди множества более или менее подходящих вариантов адаптивного поведения. В-третьих, открывает возможность целостно осмысливать ситуацию и собственные побуждения.

Дефицит целенаправленности действий и поведения детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в невозможности адекватно действовать, видеть и устранять возникшие ошибки деятельности и поведения; слабости регулирующей функции мышления, проявляющейся в трудностях переключения с одного способа действия на другой. Вместо осознания задачи, поиска адекватного способа решения в большинстве случаев школьники с интеллектуальной недостаточностью действуют более привычными, происходит своеобразная подмена заданий, а значит, не развивается способность к саморегуляции, не формируется мотивация избегания неудач.

Поведение детей характеризуется также общей неорганизованностью, импульсивностью, недостаточной целенаправленностью, низкой активностью во всех видах деятельности, особенно спонтанной (Г.И. Жаренкова, С.Г. Шевченко). В целом, у школьников наблюдается ослабление регуляции поведения на всех его этапах: не анализируется условие в целом, не намечаются возможные пути решения, полученные результаты не контролируются, а допущенные ошибки не исправляются. Учащиеся редко могут адекватно оценить свою работу, правильно мотивировать свою оценку, часто завышая ее.

Кроме того, очень часто в процессе учебной деятельности у учеников с возникают ситуации, когда действие производится без соответствующего смыслообразующего мотива или потребности. В таких случаях говорят о немотивированном, «полевом» поведении (К. Левин.). Полевое, импульсивное поведение является достаточно характерным для школьников с недоразвитием интеллекта.

Незрелость личности детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется также в специфике эмоциональной регуляции поведения: школьники слабо корригируют свои чувства сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. В целом, расстройства эмоциональной сферы грубо дезорганизуют работоспособность, поведение учащихся с недоразвитием интеллекта (А.А. Богданова, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, Л.С. Славина и др.).

Отклонения в развитии эмоциональной сферы школьников с интеллектуальной недостаточностью признаются одним из главных факторов, влияющих на их поведение, и проявляются в эмоциональной лабильности, легкой пресыщаемости, поверхностности переживаний, инфантильной непосредственности, свойственной детям более младшего возраста, частой смене настроения, преобладании какого-то одного фона настроения. Отмечаются либо импульсивность, аффективная возбудимость, либо повышенная чувствительность к замечаниям, склонность к робости. В некоторых случаях, при преобладании психоорганических признаков нарушений в развитии детей, наблюдаются аффективные расстройства по возбудимому, дисфорическому типу: вязкость и сила аффекта, монотонность, ригидность переживаний, расторможенность влечений, упорство в их удовлетворении, негативизм, агрессивность (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, У.В. Ульяновская, М.Н. Фишман и др.).

Слабость интеллектуальной регуляции эмоций обнаруживается в том, что школьники ничем не корригируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. В целом, расстройства эмоциональной сферы грубо дезорганизуют работоспособность, поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Особенности эмоциональной регуляции школьников, по некоторым данным, обуславливают своеобразие волевой регуляции поведения (И.П. Лысенко). Механизм волевой регуляции в развернутом виде состоит в следующем: у ребенка возникает побуждение, выражающееся в стремлении. Стремление оформляется в осознанную цель, на которую оно направляется, переходит в желание; возникновение желания предполагает известный опыт, посредством которого человек узнает, какой предмет способен удовлетворить его желание (потребность). Далее к осознанию цели присоединяется установка на ее реализацию, уверенность в ее достижимости и направленность на овладение соответствующими средствами (Рубинштейн С. Л.).

Иногда за побуждением к действию и постановкой цели не сразу следует само действие: появляется сомнение либо в данной цели, либо в средствах, которые ведут к ее достижению; могут появиться несколько конкурирующих целей и в результате образуется задержка. Между побуждением и действием возникает размышление и борьба мотивов, являющиеся основным содержанием второй фазы волевой регуляции. Здесь в волевой процесс включается процесс интеллектуальный. Прежде чем действовать, необходимо принять решение.

Процесс принятия решения может протекать по-разному. В том случае, когда осуществление цели не встречает внешних препятствий, решение вовсе не выделяется как особая фаза: волевой акт совершается без него. С другой стороны, для осуществления отдаленной цели, требующей сложного ряда действий, необходимо составить себе план действий. В зависимости от роли, которую играет при исполнении план, воля бывает более или менее гибкой. У некоторых людей принятый план настолько довлеет над волей, что лишает ее всякой гибкости. Он превращается в застывшую схему, остающуюся неизменной при любом изменении обстоятельств. Человек с сильной, но гибкой волей, не отказываясь от конечных целей, может ввести в предварительный план действий все изменения, которые в силу новых обстоятельств окажутся необходимыми для достижения цели. Четвертая фаза волевого действия – непосредственное его исполнение.

При этом следует отметить, что волевая регуляция поведения школьников в процессе учебной деятельности основывается на тех же закономерностях, что и регуляция поведения человека вообще.

Особенность включения волевой регуляции в начальный момент поведения состоит в том, что ребенок, сознательно отказываясь от одних влечений, мотивов и целей, предпочитает другие и реализует их вопреки сиюминутным, непосредственным побуждениям (например, ему хочется пойти поиграть в футбол, а он решает задачу на уроке математики). Воля в выборе средств осуществления действия проявляется в том, что, сознательно отказавшись от привычного способа решения задачи, ученик избирает иной, иногда более трудный, и старается не отступать от него. Наконец, волевая регуляция контроля исполнения действия состоит в том, что школьники сознательно заставляют себя тщательно проверять правильность выполненных действий тогда, когда сил и желания делать это уже почти не осталось. Особые трудности в плане волевой регуляции представляет такое поведение, где проблемы волевого контроля возникают на всем пути его осуществления, с самого начала и до конца.

В целом, в поведении детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается недостаток инициативы, неумение действовать в соответствии со сколько-нибудь отдаленными целями, преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям (Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник, А.А. Богданова, М.Г. Колбая, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, Г.Я. Трошин, Ж.И. Шиф).

Специфика функционирования регуляционных механизмов поведения может рассматриваться в качестве критерия для классификации поведения школьников с интеллектуальной недостаточностью (А.А. Богданова, 2004).

Наиболее благополучный тип – *адаптированное поведение*. Действие всех регуляционных механизмов находится на достаточно высоком уровне. Школьники с самого начала включаются в деятельность и постоянно проявляют активность в выполнении предлагаемых задач. Адекватно относятся к встречающимся трудностям и неудачам, причем последние мобилизуют деятельность учащихся, они пытаются всеми знакомыми способами исправить ошибки. Часто способны справиться с заданием самостоятельно, «без доски» и помощи учителя.

В поведении детей практически не отражаются факторы школьной тревожности, поскольку она находится на низком уровне. Личностный профиль составляют следующие качества: открытость, доброжелательность, хорошая социальная приспособленность, успешное овладение требованиями окружающей жизни. Отмечается стабильность, уверенность в себе, подготовленность к успешному выполнению школьных требований.

О втором типе – *формально адаптированном поведении* – свидетельствуют следующие характеристики: в целом внешняя картина поведения учащихся относительно благополучна, дети стараются следовать предъявляемым нормам и правилам. Механизмы регуляции действуют особенно эффективно на начальных этапах выполнения поставленной задачи, когда еще нет утомления и пресыщения деятельностью. Встречающиеся трудности воспринимают адекватно, при оказании помощи могут исправить ошибки (но сами за помощью не обращаются).

Нарушения поведения обусловлены в основном проблемами в плане внутренней, личностной саморегуляции: дети затрудняются при нахождении адекватного выхода из кризисных, конфликтных ситуаций. Часто испытывают тревогу в связи с налаживанием взаимоотношений со сверстниками, что в свою очередь, выражается в ориентации на значимость других в оценке результатов деятельности, в ожидании негативной оценки их поступков и поведения в целом;

Личностный профиль этих учащихся составляют следующие качества: открытость и доброжелательность в сочетании с предчувствием неудач, озабоченностью, чувствительностью к угрозе, дети нуждаются в поддержке, поощрении и одобрении своих действий и поступков.

Наконец, самый проблемный тип поведения – *дезадаптированное поведение* – характеризуется следующими особенностями: внешние проявления регуляции поведения не дифференцированы, крайне слабо включены все регуляционные механизмы (волевой, эмоциональный, мотивационный, коммуникативный и др.). Часто отмечаются конфликтность, агрессивность, стремление к подавлению других, неадекватность эмоциональных реакций на обиду, что обусловлено низким уровнем социальной адаптации учащихся к своему окружению. Встречающиеся трудности и помехи дезорганизуют поведение школьников, вплоть до полного отказа от выполнения заданий. При этом чаще дети склонны обвинять в возникающих трудностях окружающих, чем признать свою неправоту, сосредоточены на защите своего «Я».

Школьники не в состоянии активно включиться в деятельность на любом ее этапе, внимание их рассеянное, требуется систематическая стимуляция, поддержание интереса к происходящему. В моменты сниженного интереса и под влиянием нарастающего утомления возможно появление автоматических действий и лишних движений.

Очень часто поведение учащихся определяется возникающей школьной тревожностью: дети испытывают страх в отношениях с учителями, тревогу по поводу ожидаемой оценки, негативные эмоции при необходимости демонстрации своих возможностей (особенно перед всем классом). В целом, включение учеников в различные моменты школьной жизни, связанные с учебной деятельностью, не вызывает адекватных проявлений в поведении.

Личностный профиль таких школьников составляют следующие черты: недоверчивость, обидчивость, неспособность скрыть свои отрицательные эмоции. Часто учащиеся оценивают себя как менее способных по сравнению с остальными детьми. Они пренебрегают своими обязанностями, не заслуживают доверия, несобранны, непостоянны, у них отсутствует стойкая мотивация поведения.

Выводы. Таким образом, в основе поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью лежит единство интеллектуальной, эмоционально - волевой, мотивационно - потребностной, коммуникативной сфер личности, имеющее специфические особенности и нарушения в отличие от нормально развивающихся сверстников.

Подобные нарушения требуют систематической коррекционно-развивающей работы, результатом которой должны стать развитие у учащихся с интеллектуальной недостаточностью навыков саморегуляции, увеличение продуктивности деятельности, снижение частоты импульсивных реакций, исчезновение хаотичности и бессмысленности поведения, усвоение норм приемлемого поведения в целом.

Литература:

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. / Под ред. К.С. Лебединской. - М.: Педагогика, 1982. – 128 с.

2. Богданова А.А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения. Автореф... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 361 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Дети с ЗПР. / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М. Педагогика, 1984. – 256 с.
5. Зейгарник Б.В. Личность и патология деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 100 с.
6. Колбая М.Г. Особенности интеллектуального развития детей-олигофренов. Автореф... док. пс. наук. – Тбилиси, 1969. – 57 с.
7. Лебединский В.В. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 196 с.
8. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
9. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. / Под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 344 с.
10. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 190 с.
11. Русалова М.Н. Экспериментальное исследование эмоциональных реакций человека. – М.: Наука, 1979. – 171 с.
12. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. – М.: Просвещение, 1966. – 150 с.

Педагогика

УДК 37.013.2

аспирант **Ботяшина Ольга Владимировна**

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕЙ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Аннотация. В статье проводится анализ духовно-нравственного воспитания учащихся в советский период. Выявляются методы и приёмы организации учебно-воспитательного процесса в условиях тоталитарного режима.

Ключевые слова: тоталитаризм, антирелигиозное воспитание, коммунистическая мораль, коммунистическая нравственность.

Annotation. The article analyses the spiritual-moral education of pupils in the Soviet period. Identifies methods and techniques of organization of educational process in conditions of a totalitarian regime.

Keywords: totalitarianism, anti-religious education, Communist morality, Communist morality.

Введение. Российское общество переживает в настоящее время духовно-нравственный кризис. В условиях деформации нравственных идеалов у младшего поколения возрастает значение духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания, овладения ценностями русской культуры.

Важность духовно-нравственного воспитания в современной российской школе подчеркнул и В.В. Путин в своём ежегодном обращении к Федеральному Собранию на 2017 год: «Самое важное, что волнует родителей и учителей, общественность – это, конечно же, содержание образовательного процесса, насколько школьное образование отвечает двум базовым задачам, о которых говорил еще академик Лихачев: давать знания и воспитывать нравственного человека. Он справедливо считал, что нравственная основа – это главное, что определяет жизнеспособность общества: экономическую, государственную, творческую»¹.

Изложение основного материала статьи. Развал Российской империи и приход к власти правящей партии большевиков ознаменовали начало XX века. В условиях сложившегося тоталитарного режима, политическая идеология требовала наличие «врага», на борьбу с которым должны быть направлены представители всех слоев населения. Таким «врагом» становится религия.

В этот период наиболее популярными были работы Карла Маркса, Фридриха Энгельса, В. И. Ленина и И. В. Сталина, посвященные религиозной критике.

В качестве основы их трактатов были положены антихристианские высказывания, а также осмеяние православной культуры. Наглядным примером этого явления служит цитата из работы К.Маркса и В.Энгельса «О религии и борьбе с ней»: «Религия, это – вздох угнетенной твари, душа бессердечного мира, дух бездушного безвременья. Она – опиум для народа. Упразднение религии, как призрачного счастья народа, есть требование его действительного счастья»².

В.И. Ленин в своих сочинениях писал: «Религия – есть один из видов духовного гнёта, лежащий везде и повсюду на народных массах... Религия – это род духовной сивухи, в которой рабы капитализма топят свой человеческий образ, своих требований на сколько-нибудь достойную человека жизнь»³.

Сложившаяся политическая ситуация в стране не могла не затронуть духовную сферу общества, а именно образование. Одним из направлений организации учебно-воспитательного процесса советского периода в средней школе становится антирелигиозное воспитание учащихся. Большевики активно внедряют эту идеологию в учебный процесс. Ещё в период царской России В.И. Ленин в своей статье «К вопросу о политике министерства Просвещения», критиковал имеющуюся систему среднего образования, основанную на православных традициях: «Такой дикой страны, в которой бы массы народа настолько были ограблены в смысле образования, света и знания, – такой страны в Европе не осталось ни одной, кроме России»⁴.

¹ Послание Президента РФ Федеральному Собранию 1 декабря 2016 года. [Электронный ресурс.]
Источник: <http://importozamechenie.ru/poslanie-prezidenta-federalnomu-sobraniyu-polnyj-tekst/>

² Маркс и Энгельс. О религии и борьбе с ней, Т. I., М., 1933 г., С. 56

³ Ленин В.И. Сочинения. Т. VIII. М., 1925 г., С. 419

⁴ Ленин В.И. Сочинения. Т. XVI., М., 1920 г., С. 410

В качестве метода борьбы с религиозными воззрениями среди детей, выступает создание специальных антирелигиозных кружков и групп «юных безбожников», работающих при пионерских отрядах. В программы дополнительного образования рекомендовалось включать следующие темы:

1. Почему необходимо бороться с религией.
2. Религия и наука.
3. Происхождение религии и религиозных праздников.
4. Религия на службе у помещиков и капиталистов.
5. Религия и революционное движение.
6. Религия и нравственность.
7. Социалистическое строительство и религия.
8. Контрреволюционная работа церковников и сектантов».⁵

Другим методом борьбы с религиозными воззрениями становится появление антирелигиозных частушек, сказок и поговорок. Большевики рекомендуют активно собирать подобные произведения народного творчества и использовать их в качестве методического материала в учебно-воспитательном процессе средней школы.

Основной тенденцией в средней школе является трансформация учебно-воспитательного процесса. На смену духовному воспитанию приходит коммунистическая мораль. В.И. Ленин перед средней школой ставит вполне конкретную цель: «Чтобы всё дело воспитания, образования и учения современной молодёжи было воспитанием в ней коммунистической морали»⁶. В своих трудах он выдвинул основные задачи перед советской школой: «готовить образованных и культурных людей, которые могли бы все свои помыслы, чувства и действия подчинить задачам борьбы за коммунизм, задачам служения своей социалистической Родине»⁷.

Приведённая цитата, наглядно демонстрирует, характерную особенность тоталитарного государства – полный контроль руководящей партии над всеми сферами общества, в первую очередь, духовной.

Основными методами воспитания на начальной ступени образования служат: коллективная и обязательная трудовая деятельность, включение в октябрятскую группу. Основой для разработок методических рекомендаций по организации учебно-воспитательного процесса в школе был труды В. И. Ленина, Карла Маркса и Фридриха Энгельса. В тоже время, пользуются популярностью избранные работы К.Д. Ушинского. Однако необходимо обратить внимание на некоторую особенность применения его трудов в советский период.

Основной целью педагогики как науки Константин Дмитриевич Ушинский видел воспитание человека «для всех возможных честных путей в жизни»⁸, в качестве средства её достижения опирался на православие. Он считал необходимым сближение школы и церкви, чтобы «открыть в церкви для человека источник духовного развития и нравственных убеждений»⁹.

В советский период применение педагогических работ К.Д. Ушинского можно охарактеризовать как выхолащивание педагогических идей и методов ученого из общего идеологического контекста с кардинально иной трактовкой.

Так, большое распространение получают его работы, содержащие методические рекомендации по развитию и формированию у учащихся хороших привычек: «По возможности удалять всякий повод к действиям, происходящим от вредной привычки, и в то же время направлять деятельность дитяти в другую сторону... При искоренении привычки следует вникнуть, отчего привычка произошла, и действовать против причины, а не против последствий, а при необходимости и переменить для дитяти совершенно обстановку жизни»¹⁰.

Популярными были труды К.Д. Ушинского, посвящённые влиянию личности учителя на учебно-воспитательный процесс в школе: «Всякая программа преподавания, всякая методика воспитания, как бы хороша она не была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мёртвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности... Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений»¹¹. Эти идеи актуальны и в современной школе.

Одним из методов реализации нравственного воспитания в школе советского периода, становится формирование «коммунистического мировоззрения»¹² учащихся. В своих работах педагоги всецело основываются на своде принципов коммунистической морали «Моральный кодекс строителей коммунизма»¹³, принятом XXII съездом КПСС. Основными нравственными категориями в данном кодексе выступали: «преданность делу коммунизма»¹⁴, «высокое сознание общественного долга»¹⁵, «гуманные отношения и взаимное уважение между людьми»¹⁶, «нравственная чистота», «забота о воспитании детей»¹⁷.

⁵ Белоусов С.Н. Антирелигиозная пропаганда и антирелигиозное воспитание в школе // журнал Советская педагогика 1937 г., №1 // С. 58

⁶ Ленин В.И. Сочинения. Т. 31. М., 1940 г., С. 266

⁷ Высотина Л.А. Нравственное воспитание младших школьников. М., 1960., С. 12

⁸ Ушинский К.Д. О проекте реорганизации Гатчинского института. Собр. соч. Т. 3. М., 1948., С. 629

⁹ Ушинский К.Д. Воскресные школы (Письмо в провинцию) // Ушинский К.Д. Собр. Соч. Т. 2. М., 1948., С. 89

¹⁰ Ушинский К.Д. Избр. Пед. соч., М., 1945, С. 497

¹¹ Ушинский К.Д. Избр. соч., М., 1945., С. 44

¹² Джумабаев А. К вопросу формирования коммунистического мировоззрения у младших школьников // Формирование основ коммунистического мировоззрения у младших школьников в процессе обучения. Материалы Всесоюзного совещания Научного Совета по начальному обучению и воспитанию. Под ред. Кашина М.П., Пышкало А. М. // М., 1975., С. 91

¹³ Моральный кодекс строителей коммунизма. Вишнякова А.С. М., 1961

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же.

В то же время пункт 11, «Нетерпимость к врагам коммунизма дела мира и свободы народов»¹⁸, ставил под сомнение гуманистический характер интерпретируемых моральных принципов.

В тридцатые годы прошлого века в отечественной педагогике появляется новый термин «коммунистическая нравственность», который активно применяется в воспитательных программах советских школ. Он рассматривался следующим образом: «Коммунистическая нравственность – это преданность и любовь к родине и её вождям, ненависть к её врагам, коммунистическое отношение к труду, к коллективу, к общественной собственности»¹⁹. Основной воспитательной целью становится подчинение личных интересов общественным.

Категория «нравственность» трансформируется и приобретает политический окрас. Основной идеей советской педагогики становится превалирование общественных интересов над личными. Происходит замена понятия «нравственность», вместе с созданием оно включает в себя и разрушение, нацеленное на борьбу с врагом: «враг пускается на самые крайние меры и подлые средства в борьбе за влияние на новые поколения. Он протаскивает в школу чужеродную идеологию, провоцирует детей на хулиганство, отправляет сознание религиозным дурманом»²⁰. Целью школы, как социального института, становится выполнение политического заказа.

В периодической печати появляются научные статьи, посвященные политическому воспитанию учащихся. Основная идея трудов – сделать преподавание политически целенаправленным: «Использовать каждый урок для укрепления материалистического миропонимания детей, для борьбы с неизжитыми предрассудками и суевериями, для воспитания в детях коммунистической нравственности – преданности и любви к родине и её вождям, ненависти к её врагам, коммунистическому отношению к труду, к коллективу, к общественной собственности, для воспитания дисциплинированности, организованности, умения подчинять личные интересы общественным»²¹.

Из приведенного фрагмента статьи мы видим, что борьба с врагами и ненависть к ним играет большую роль в воспитательном процессе. Решением ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» под категорию «врага» попадают и учёные-педологи. ««Враг» пролезает в школу в качестве «учителей», чтобы развалить школу, в роли «теоретиков», разоблачённой ЦК ВКП(б) лженауки педологии, которая «доказывает» неизбежность второгодничества»²². Такая позиция была обусловлена следующими аргументами. Результаты, полученные учёными-педологами посредством психолого-педагогических диагностик (тестирование), проводимых в школе, расходились с существующей политической идеологией. Под категорию «морально-дефективные», по мнению идеологов данного постановления, попадали зачастую дети пролетариата и крестьянства, среди «одарённых» же оказывались в основном представители «гнилой интеллигенции».

В то же время, для реализации марксистско-ленинского воспитания молодежи были разработаны принципы коммунистического воспитания и формирования личности. Эти методологические принципы воспитания, определяли требования к цели, задачам, содержанию, методике и формам организации воспитательного процесса.

1. «Принцип коммунистической целенаправленности воспитания. Принцип основан на включение учащихся в систему социалистических общественных отношений, всестороннее развитие личности, формирование у подрастающего поколения коммунистических идеалов»²³.

Методологической основой этого принципа является ленинское положение о связи воспитания с политикой партии, жизнью и практикой социалистического строительства.

2. «Принцип комплексного подхода ко всему делу воспитания»²⁴.

Методологией данного принципа является учения классиков марксизма-ленинизма о формах общественного сознания и их единстве.

Реализация этого принципа заключается во всестороннем развитии личности человека и предполагает его физическое, умственное, идейно-политическое, трудовое, нравственное и эстетическое воспитание.

3. «Принцип единства обучения, воспитания и развития, отражающий важнейшую закономерность педагогического процесса в социалистической школе»²⁵.

Для повышения воспитательной эффективности учебных предметов, советские педагоги считают необходимым построить все школьное обучение на основе марксистско-ленинской методологии и обеспечить тем самым идейно-теоретическое единство содержания учебных предметов, установление межпредметных связей.

4. «Принцип сочетания педагогического руководства с развитием активности, самостоятельности и инициативы, воспитанников».

Данный принцип основывается на необходимости всемерно стимулировать и развивать у школьников самостоятельность, инициативу, активную работу над собой. В качестве методов организации выступает активное участие школьников в работе пионерской организации и школьного комсомола.

5. «Принцип систематичности и последовательности воспитания»²⁶.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Васильева В. М. О политическом воспитании в начальной школе // журнал Советская педагогика 1937 № 4., С. 32-33

²⁰ Васильева В. М. О политическом воспитании в начальной школе // журнал Советская педагогика 1937 № 4., С. 33

²¹ Васильева В. М. О политическом воспитании в начальной школе // журнал Советская педагогика 1937 № 4., С. 33

²² Васильева В. М. О политическом воспитании в начальной школе // журнал Советская педагогика / 1937 № 4., С. 32

²³ Монозон Э. И. Принципы коммунистического воспитания // Журнал Советская педагогика. 1981., № 5., С. 10

²⁴ Там же, С. 12

²⁵ Там же, С. 14

²⁶ Там же, С. 16

Данный принцип требует: соблюдения преемственности в усвоении системы знаний, умений и навыков, направленных на всестороннее формирование личности, ее мировоззрения, идейно-политических, нравственных качеств, коммунистического отношения к труду, физического и эстетического развития». А также подразумевает постепенное усложнение содержания воспитания по мере возрастного становления детей.

6. «Принцип воспитания в коллективе и труде на общую пользу общества»²⁷. Здесь наглядно отражен принцип коммунистической целенаправленности воспитания. «Только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная – свобода»²⁸.

7.«Принцип единства требований и уважения к личности»²⁹. Заключается он в соблюдении норм и правил социалистической дисциплины труда, гуманистических взаимоотношений между людьми, сотрудничества и взаимопомощи.

Выводы. Таким образом, в СССР марксизм-ленинизм был принят фактически в качестве новой государственной религии. Состояние и перспективы развития страны и человека в этом направлении оценивалось и разрабатывалось съездами КПСС. Для проведения политики КПСС, в школах работали комсомольские и пионерские организации.

Одной из задач КПСС была борьба с религией. Например, в школах и институтах велись дискуссии и писались сочинения на тему «Почему мы не верим в Бога». По всей стране закрывались храмы и преследовались священнослужители.

Дальнейшее развитие общества показало, что социализм, как общественно-экономическая формация, не состоялся в России и других странах бывшего социалистического лагеря. Вместе с распадом СССР и крушением социализма, изменилась и организация духовно-нравственного воспитания в школе. Произошел частичный возврат к традициям дореволюционной России. У общества вновь появилась потребность в духовном воспитании молодежи.

Литература:

1. Белоусов С.Н. «Антирелигиозная пропаганда и антирелигиозное воспитание в школе» // журнал Советская педагогика 1937 г., №1
2. Васильева В. М. «О политическом воспитании в начальной школе» // журнал «Советская педагогика» 1937., № 4.
3. Вишнякова А.С. Моральный кодекс строителей коммунизма. М., 1961 г.
4. Высотина Л.А. Нравственное воспитание младших школьников. М., 1960 г.
5. Джумабаев А. «К вопросу формирования коммунистического мировоззрения у младших школьников» // Формирование основ коммунистического мировоззрения у младших школьников в процессе обучения. Материалы Всесоюзного совещания Научного Совета по начальному обучению и воспитанию. Под ред. Кашина М.П., Пышкало А. М. // М., 1975 г.
6. Ленин В.И. Сочинения. Т.VIII. М., 1925 г.
7. Ленин В.И. Сочинения. Т. XVI., М., 1920 г.
8. Ленин В.И. Сочинения. Т.31. М., 1940 г.
9. Маркс и Энгельс. «О религии и борьбе с ней», Т.I., М. 1957, 1933 г.
10. Монозон Э. И. Принципы коммунистического воспитания // Журнал Советская педагогика. 1981., № 5., С. 10-18
10. Ушинский К.Д. О проекте реорганизации Гатчинского института. Собр. соч. Т. 3. М., 1948 г.
11. Ушинский К.Д. Воскресные школы (Письмо в провинцию) // Ушинский К.Д. Собр. Соч. Т. 2. М., 1948 г.
12. Ушинский К.Д. Избр. Пед. соч., М., 1945 г.

Педагогика

УДК 371

аспирант Бурлакова Наталья Вячеславовна

Московский государственный областной университет (г. Москва)

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ И СТИМУЛИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ДЕСЯТИБАЛЛЬНОЙ ШКАЛЫ

Аннотация. В статье отмечается, что система оценки качества образования является его неотъемлемой частью. Вместе с тем, анализ сегодняшней школьной системы оценок демонстрирует ряд существенных недостатков. Показано, что альтернативой традиционной системы оценивания является 10-балльная шкала, разработанная В.П. Симоновым. Она выполняет не только контролирующую и корректирующую, но также и стимулирующую функцию. Указывается, что в наибольшей степени развивающий потенциал 10-балльной шкалы проявляется при использовании на уроках инновационного типа.

Ключевые слова: оценка знаний, 10-балльная шкала, развитие, стимул, педагогические инновации.

Annotation. The article notes that the system for assessing the quality of education is an integral part. However, analysis of the current school grading system shows a number of significant drawbacks. It is shown that the alternative to the traditional system of evaluation is a 10-point scale, developed by V.P. Simonov. It serves not only monitors and corrects, but also stimulating function. It is stated that the greatest potential for developing a 10-point scale is shown using the lessons of innovative type.

Keywords: knowledge assessment, 10-point scale, development, motivation, pedagogical innovation.

²⁷ Монозон Э. И. Принципы коммунистического воспитания // Журнал Советская педагогика. 1981., № 5., С. 10-18

²⁸ Там же., С. 17

²⁹ Там же., С. 18

Введение. Неотъемлемой частью образования является система оценки его качества. С момента введения пятибалльной шкалы оценок сами знания - их объем и содержание - сильно изменились, и теперь требуются более тонкие инструменты для измерения уровня знаний, а также умений и навыков школьников. На протяжении 60 – 90-х годов XX вв. предпринимались неоднократные попытки модернизации балльной отметки: 1) в начале 1960-х гг. был предложен «поурочный балл», оценивающий в совокупности все виды активности ученика на уроке; 2) в 90-е гг. были попытки перейти от пятибалльной на многобалльную систему (от 100 до 1000), известную как модульно-рейтинговую; 3) применялась зачетная система: в конце полугодия, в ходе зачетной недели, нужно было сдать весь освоенный материал (как в вузовской системе); 4) в конце 90-х гг. стали применяться подходы к оцениванию знаний, распространенные в США, – учебное портфолио. Вместе с тем, все эти попытки уйти от балльной оценки оказались слишком трудоёмкими, их эффективность – спорной [4], [5].

Сегодня считается, что оценки выполняют следующие функции: 1) обучающая – предполагает приобретение, расширение знаний; 2) воспитательная – формирование навыков систематического и добросовестного отношения к учебным обязанностям; 3) ориентирующая – предполагает осознание обучающимся состояния, качества его собственных знаний; 4) стимулирующая – воздействует на волевую сферу посредством переживания успеха или неуспеха; 5) диагностическая – непрерывное отслеживание качества знаний; 6) профилактическая – предупреждает забывание можно путем повторения ранее изученного на оценку; 7) проверка эффективности обучающей деятельности самого учителя; 8) формирование у учащихся адекватной самооценки; 9) мощный мотив учебной деятельности учащихся; 10) изменение статуса учащихся в коллективе.

Изложение основного материала статьи. В работах большой группы педагогов-исследователей (М.И. Зарецкий, И.И. Кулибаба, И.Я. Лернер, Е.И. Перовский, С.И. Руновский, М.Н. Скаткин, В.П. Стрезикозин и др.) показаны контролирующие, обучающие и воспитывающие функции оценки. Второе направление в исследовании этой проблемы связано с изучением воспитательных функций оценки (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак и др.). В третьем направлении, программном обучении, оценка выступает необходимым компонентом управления и несет информацию для коррекции учебного процесса (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, А.Г. Молибог, Н.М. Розенберг, Н.Ф. Талызина, Н.М. Шахмаев и др.).

Вместе с тем, анализируя сегодняшнюю школьную систему оценок, мы видим ряд существенных недостатков: 1) узкий диапазон школьных оценок, неполнота, ограниченность, а также несориентированность на психофизиологических возможностях обучающихся; 2) большая субъективность оценки, расплывчатость ее критериев; 3) отсутствие самооценки; 4) негуманность системы: ученик не всегда может претендовать на высокую оценку, отвечать, когда захочет, когда готов; 5) незначительный объем контролируемого учебного материала у каждого ученика, иногда оценка за полугодие, четверть ставится по одному-двум ответам; 6) недостаточное стимулирование активной работы обучающихся. Практически не учитывается внеурочная учебная деятельность (олимпиады, проектная деятельность, исследование и т. п.); 7) недемократичность системы: учащимся не предоставляется право выбора времени, формы ответа.

На наш взгляд, преодолеть указанные недостатки поможет внедрение 10-балльной шкалы оценки, разработанной В.П. Симоновым [6]. Применение данной системы позволяет: 1) более эффективно использовать всё многообразие возможных оценочных суждений как фактора стимуляции и положительной мотивации учащихся к учебно-познавательной деятельности; 2) прийти к более или менее единому уровню требований при оценке степени обученности во всех учебных заведениях; 3) преодолеть синдром боязни отрицательных оценочных суждений и соответствующих отрицательных баллов типа «1» и «2», т.к. в данной шкале они все являются положительными и их надо определённым образом «заработать»; 4) уйти от второгодничества как социальной и педагогической проблемы через более достоверную оценку фактической обученности учащихся по разным учебным предметам; 5) ликвидировать необоснованные притязания учащихся и их родителей к оценке обученности их детей на основе простой и понятной им методики оценивания и т.п. [6, С. 13 – 14].

Вышесказанное позволяет утверждать, что, в отличие от традиционной системы оценивания, 10-балльная шкала выполняет не только контролирующую и корректирующую, но также и стимулирующую функцию. В наибольшей степени развивающий потенциал 10-балльной шкалы проявляется при использовании на уроках инновационного типа. В последние годы инновационные уроки проводятся учителями всё чаще. Интерес к ним вызван многими обстоятельствами. С одной стороны, мы наблюдаем, как все более усиливается роль личности обучающегося в образовании. С другой, с появлением ФГОСов третьего поколения полностью изменилась образовательная парадигма, в основе которой заложен системно-деятельностный подход. Собственная учебная деятельность школьников становится источником внутреннего развития ученика, формирования его творческих способностей, личностных качеств. Какова деятельность – такова и личность. Вне деятельности – нет и личности.

Под педагогической инновацией понимается нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, целью которого является повышение их эффективности. Инновационными мы называем технологии, которые преобразуют характер обучения – его целевую ориентацию, характер взаимодействия учителя и ученика, их позиции в обучении, которые ориентируются на личность ребенка, когда в процессе обучения учитываются его индивидуальные особенности и интересы. Основные характеристики этих технологий: интенсивная подача материала, активность и самостоятельность учащихся, постоянная внутренняя обратная связь (самоконтроль и самокоррекция), диалогичность. На сегодняшний день известно более десятка инновационных технологий: 1) технология проектного обучения; 2) интегральная технология обучения (В.В. Гузеев); 3) технология модульного обучения (Т.И. Шамова, П.И. Третьяков); 4) технология проблемного обучения (А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер); 5) технология развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков); 6) технология группового обучения с учетом учебных стилей каждого ученика; 7) технология обучения по В.Ф. Шаталову; 8) теория-технология поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, М.Б. Волович); 9) технология обучения с использованием укрупненных дидактических единиц (П.М. Эрдниев); 10) технология дифференцированного (по способностям) обучения по Дж. Конанту; 11) мультимедиа технологии обучения; 12) неградуированная школа – технология индивидуализированного обучения и др.

Содержание «урока в новом формате» наполнено новыми смыслами, обогащено новыми компонентами, главное назначение которых – развитие личности школьника, то есть учебно-предметное содержание урока уступает место пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов, а инструментальная основа учебной деятельности (знания, умения, компетенции) остается в качестве одной из трех составляющих содержания образования. Реализация системно-деятельностного подхода на уроке в новом формате начинается с постановки задач по достижению личностных, метапредметных, предметных результатов. При формулировке задач учитель исходит, прежде всего, из положений основной образовательной программы, учебных программ по предметам. Задачи по достижению личностных и частично метапредметных результатов формулируются на серию (систему) уроков. Это зависит от степени сложности их реализации на одном уроке.

Особенностью хода урока в новом формате является создание условий для формирования умения учиться как «компетенции по овладению новыми компетенциями». Это достигается в большей мере посредством системы учебных заданий, которые могут выстраиваться в рамках уровней учебных целей: знание – понимание – применение – анализ – синтез (создание нового) – оценка. Целенаправленная организация урока, с одной стороны, способствует планомерному формированию индивидуальных образовательных траекторий, развитию системного «видения» изучаемых процессов, явлений, событий с точки зрения жизненных ситуаций обучающегося; с другой стороны, определяет векторы развития умения сотрудничества в достижении целей обучения. В этом процессе чрезвычайно важны ценностные установки на процесс учения, на субъектов образовательного процесса, на его результат; определение самим обучающимся личностного смысла учения выступает необходимым компонентом целеполагания.

Прогнозируя систему учебных заданий по достижению новых результатов урока, педагог определяет конкретные педагогические методы, средства, технологии по организации учебной деятельности школьников. Новый подход к уроку предполагает их использование, исходя из системного видения, то есть, с одной стороны, как целостность компонентов педагогического процесса (обучения и воспитания в единстве); с другой – как последовательность их расположения во времени. Системное использование форм, методов, средств, технологий предполагает их интегративность, многомерность, многофункциональность. Такой подход к инструментарию организации урока делает его «метапредметным», способствующим развитию личности обучающегося. Личностный рост школьника происходит в процессе деятельности, и чем выше сознание школьников, тем более существенна их собственная роль в саморазвитии.

С ростом активности самих школьников изменяется и уменьшается практическая организаторская активность в этой деятельности со стороны учителя, уменьшаются, изменяясь, прямые и развиваются опосредованные действия. Но изменение характера деятельности учителя не исключает его важной роли. Эта деятельность оказывает различные по характеру и направленности влияния на личность: прямые непосредственные, непосредственные косвенные, прямые опосредованные и косвенные опосредованные. Деятельность является обязательным условием естественного саморазвития личности, средством педагогического процесса – не учитывать этого невозможно. Более того, необходимо в искусственных процессах обучения и воспитания специально организовывать деятельность школьников так, чтобы она дополняла свои естественные функции (как условие и средство) теми необходимыми для данного конкретного ребенка, для ситуации, условий и обстоятельств, в которых протекает педагогический процесс.

Результаты урока в новом формате представляются в деятельностной форме, то есть имеют характер универсальных (метапредметных) умений (нас интересуют, прежде всего, личностные универсальные учебные умения, личностные результаты в целом). Предметный контекст по-прежнему важен, однако уже недостаточен. В информационном обществе личностные и метапредметные результаты образования становятся приоритетными. Личностные результаты «измеряются» в категориальном поле: ценностные отношения, характер ценностных отношений. Не оцениваются и не влияют на оценку предметных результатов. Рассматриваются как база для корректировки действий учителя, для определения тенденций в развитии личности школьника, для выявления степени достижения поставленных целей, для профессиональной рефлексии. Расширение образовательного пространства урока в новом формате может осуществляться разными путями, но назначение одно: развитие воспитательного потенциала процесса учения.

Одним из эффективных методов является метод проектов. В.И. Левкович считает, что проект – это не просто результат пройденного, он является «продуктом», и в то же время методом познавательной деятельности. Метод проектов предусматривает наличие проблемы, требующей исследований. Это организованная поисковая, исследовательская деятельность учащихся. Это индивидуальная, парная или групповая деятельность школьников, ориентированная на их самостоятельность. [3, С. 30 – 32]. Виды проектов могут быть различными, но наиболее распространенными являются исследовательские, информационные, прикладные, ролевые и игровые проекты.

Модульное обучение создает благоприятные условия для сознательного усвоения учебного материала, развивает творческую активность и самостоятельность учащихся в учебной деятельности; направлено на переориентацию деятельности учителя от информационной к организационной, по руководству самостоятельной деятельностью обучающихся. Центральным понятием модульного обучения является модуль. Модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающие достижение поставленных дидактических целей [7, С. 40 – 41]. Первостепенное значение в данной системе приобретает личность учащегося, который из пассивного обучающегося, принимающего информацию в процессе учения, превращается в активного соучастника процесса обучения.

Игра – один из основных методов, обеспечивающих активное участие учащихся в учебно-познавательном процессе. Игра дает возможность ученикам участвовать в разнообразных видах деятельности, выполнять различного рода творческие задания, направленные на закрепление теоретических знаний на практике, а также почувствовать ответственность за выполнение определенных функций. Значение игры в развитии познавательной деятельности учащихся велико.

Педагогическая среда виртуальной реальности – целесообразно организованное при помощи компьютерной графики управляемое пространство, смысловым полем которого являются ценности, необходимые и достаточные для личностного роста школьников в рамках образовательной деятельности школы [2, С. 25]. Педагогическая среда виртуальной реальности способствует расширению образовательного

пространства урока в новом формате при следующих условиях: отобрано соответствующее содержание учебного предмета; школьники поэтапно включены в познавательную, коммуникативную, игровую деятельность; результаты расширения образовательного пространства урока посредством педагогической среды виртуальной реальности систематически отслеживаются.

Сегодня важно дать ребенку не только как можно больший багаж знаний, сколько вооружить его таким важным умением, как умение учиться, ибо, как сказал П.Я. Гальперин, «талант ребенка заключается в умении учиться самостоятельно» [1]. Усвоение учебной программы происходит только через собственную учебную деятельность, но эта деятельность должна быть сформирована, а следовательно, и организована. И в этом аспекте существенную роль играет учитель. Задача современного учителя заключается не в трансформации знаний, а в формировании у учеников универсальных учебных действий, как личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных, которые позволят нашим школьникам решать массу проблем в обществе и в школе: 1) низкая успеваемость; 2) низкая мотивация; 3) заниженная самооценка; 4) завышенная самооценка.

Практика показывает, что даже самые очевидные истины остаются непонятными, пока ученик не обозначит их в качестве проблемы. Буквально совсем недавно, задача учителя сводилась к тому, чтобы сформулировать проблему и вместе с учениками решать ее, теперь ученики должны сами увидеть проблему и найти пути и методы ее решения, а задача учителя – мотивировать учеников на создание качественно нового образовательного продукта. Поэтому главными методами современного урока являются методы проблемно-поискового обучения: проблемное изложение, эвристический, исследовательский методы, «мозговой штурм»; коммуникативные методы обучения: дискуссии, диалог, беседа, методика предметного проектирования, информационные технологии; технология критического мышления.

Сущность современного урока состоит в том, чтобы направить и организовать деятельность обучающегося таким образом, чтобы под воздействием этой деятельности формировалась личность ученика. Системно-деятельностный подход обеспечивает включение учеников в целеполагание, и мотивация осуществляется на этапе постановки учебной задачи: 1) создать условия для возникновения у ученика внутренней потребности включения в учебную деятельность; 2) установить требования к ученику со стороны учебной деятельности, так чтобы он понимал значимость этих требований, сознательно подчинял себя им; 3) развивать мотивацию с точки зрения установленных требований.

На уроке ученик самостоятельно собирает информацию, анализирует, группирует ее по отдельным вопросам, выявляет свои ошибки, их причины и пути их исправления, т.е. проводит контроль и коррекцию своих знаний, фиксирует трудности, оценивает себя, соотносит «Я и идеальный ученик», проводит рефлексию, ибо, как сказал П.Я. Гальперин, «таланта без рефлексии не бывает» [1]. Поэтому сегодня необходимо поощрять труд ученика во всех позитивных формах, приобщать учащихся к взрослым делам, работать с ними бок о бок, ослабить диктатуру учебного плана, создать условия для творческой работы и ученика, и учителя, научить обучающихся самоконтролю, тренировать и поощрять их, расширить свободный выбор ученика, изменить стиль преподавания, обучить ученика поиску информации, как можно больше давать учащимся заданий, учить его формулировать вопросы и находить свои варианты ответов.

Выводы. На данный момент учитель находится в непростой ситуации: мы говорим о необходимости самооценки и самоконтроля учеников, поэтому сегодня требуются новые критерии оценивания деятельности обучающихся, а мы все еще пользуемся старой, традиционной системой оценок. Таким образом, 10-балльная система оценивания, ориентированная на дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса, на его эффективность, должна осуществлять информативную и регулирующую обратную связь, давая ученику информацию о выполнении им программы, насколько качественно он продвинулся вперед, о слабых сторонах усвоения программ, особенно углубленного и профильного уровней. Учителю же обратная связь должна давать информацию о достижении поставленных им целей.

10-балльная система стимулирует обучение, поскольку используется как форма поощрения, а не наказания: отмечаются даже незначительные продвижения учащихся, расширяются границы школьного балла, повышается его значимость. 10-балльная система ориентирует учеников на успех, содействует становлению и развитию их самооценки, повышает качество знаний, компетенций учащихся, оценивает, в целом, всю их деятельность. Она позволяет проводить открытый и прозрачный мониторинг уровня обученности, открыто решать проблемные ситуации по всем линиям взаимоотношений: между родителями и учителями, учителями и обучающимися, родителями и учениками, между учениками, между учащимися и педагогами. При помощи 10-балльной системы педагогу удобнее анализировать работу классов, индивидуализировать и дифференцировать учебную и воспитательную работу в школе.

Литература:

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2011. – 400 с.
2. Кадубец Т.П. Педагогические условия формирования личности школьника в виртуальной реальности / Т.П. Кадубец // Медиаобразование. – 2008. - №3. – С. 23 – 30.
3. Левкович В.И. Работа с учащимися над проектами / В.И. Левкович // Иностранные языки в школе. – 2004. - №3. – С. 30 – 32.
4. Марков Н.С. Тематический контроль: система оценки качества знаний учащихся / Н.С. Марков // Завуч для администрации школ. – 2009. - №7. – С. 40 – 52.
5. Маршанова Г.А. Формы и приемы текущего контроля знаний / Г.А. Маршанова // Химия в школе. – 2008. - №7. – С. 8 – 14.
6. Симонов В.П. Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам / В.П. Симонов, Е.Г. Черненко. – М.: Граф-Пресс, 2002. – 70 с.
7. Солтанбекова О.Т. Инновационные педагогические технологии в учебном процессе / О.Т. Солтанбекова // Вести КазНУ. – 2010. - №13. – С. 126 – 128.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Викторов Дмитрий Валерьевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Южно-Уральский государственный университет

(национальный исследовательский университет)» (г. Челябинск);

старший преподаватель Титов Александр Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);

старший преподаватель Шкляев Владислав Витальевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРИКЛАДНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. У современного специалиста основным требованием профессиональной адаптации к профессии является выраженная прикладность средств физической культуры, связанных с характером предстоящего труда. Наилучшим обеспечением оптимального развития физических качеств, формирования прикладных двигательных навыков, отвечающих требованиям конкретного производства, является профессионально-прикладная физическая подготовка.

Однако, как показывает практика, в высших учебных заведениях относительно слабо разработаны концепции и методики для применения средств ППФП и выбора программы занятий, рационального комплектования учебных отделений, проведения оперативного контроля за оптимальностью физической нагрузки, достаточной по объёму и адекватной для студентов с отклонениями в состоянии здоровья.

В этой связи возникает необходимость в решении вопроса о формулировании конкретных практических рекомендаций к построению прикладной физической подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: студенты, прикладность, готовность, профессия, здоровье, физическая культура, образование, университет.

Annotation. The modern specialist basic requirement of professional adaptation to the profession is expressed application of physical culture means associated with the nature of the forthcoming work. Best to ensure the optimal development of physical qualities, formation of applied motor skills, matching the requirements of particular production, is professional-applied physical training.

However, as practice shows, in higher education institutions are relatively poorly developed concept and methodology for the application of funds PAPT and selection of training programs, sustainable acquisition training departments, operational control of optimum physical activity, sufficient and adequate for students with deviations in health status.

This raises the need to address the question of formulating concrete and practical recommendations to build applied physical training of students with disabilities.

Keywords: students, application, readiness, profession, health, physical culture, education, university.

Введение. В современном периоде развития российского общества существует огромное число профессий и специальностей, предъявляющих свои специфические требования к работникам, и количество их постоянно увеличивается. Свидетельством тому наблюдаемые сегодня трансформации, связанные с укрупнением вузов, переводом системы высшего образования на двухуровневую основу, становлением многопрофильных университетов [2].

Анализ научных подходов (В.П. Беспалько, Л.С. Выготский и др.), посвящённых исследованию феномена «адаптация», позволил сделать вывод о том, что адаптация, с одной стороны, – это явление, которое связано с психическими особенностями организма, а с другой, – это процесс активного приспособления, освоения личностью новых для неё социальных условий. В деятельности процесс профессиональной адаптации выступает связующим звеном в поддержании оптимального соотношения изменяющихся внешних условий при относительной стабильности выполняемых функций, обеспечивая единый, комплексный процесс взаимосвязи личности и профессии.

Вслед за авторами (В.И. Загвязинский, А.Я. Найн и др.) мы понимаем под формированием профессиональной адаптации – изменение в результате специальной подготовки, указывающее на достижение субъектом соответствующего уровня владения профессиональной деятельностью, составляющей основу проявления компетентности и формирования конкурентоспособности.

Формулировка цели статьи. Обеспечение необходимого уровня профессиональной адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности (физическое развитие, физическая подготовленность, функциональная подготовленность) имеет существенную роль. При этом влияние профессионально-прикладной физической подготовки на каждый из компонентов в образовательном процессе вуза достаточно широко, постоянно осмысливается, переоценивается, приводя к формированию более целостного взгляда на профессиональную подготовку [4].

В достижении указанной цели, по нашему мнению, решающее значение имеет прикладное физкультурное образование (ПФО), педагогический процесс профессионально-прикладной физической подготовки, в ходе которого у студентов с ограниченными возможностями здоровья в достаточной степени обеспечивается увеличение диапазона функциональных возможностей организма, позволяющего формировать профессиональную адаптацию.

В исследовательской работе авторы обосновывают педагогическую концепцию непрерывного прикладного физкультурного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе вуза и проверяют в опытно-экспериментальной работе её результативность для формирования профессиональной адаптации.

Изложение основного материала статьи. Физическая культура сформировалась как социально детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное,

динамическое ее состояние, характеризующееся определенным уровнем знаний и способностей, мотивационно-ценностных ориентации, приобретенных в результате воспитания и самовоспитания и интегрированных в практической жизнедеятельности, физическом и психофизическом здоровье на базе медицинского опыта индивидуальной и общественной профилактики заболеваний, эффективных программ и методов охраны здоровья населения. В соответствии с этим, востребованная обществом сторона физической культуры, интегрируясь с образованием, обеспечивает социальную потребность в полноценной физической подготовке подрастающего поколения к труду – главному условию человеческого существования. Результатом этой интеграции явилось современное физическое воспитание.

Физическое воспитание – специально организованное педагогическое воздействие в рамках различных учебных заведений, характеризующееся широко распространённым опытом по проблеме выработки индивидуальной и общественной стратегией овладения знаниями, умениями и навыками физического самосовершенствования, формирование потребностно-мотивационной сферы личности, позволило выделить проблему профессионального образования в отдельную задачу образования, нацеленную на успешное овладение избранной профессией.

Физкультурное образование – концепция развития системы высшего профессионального образования, позволяющая эффективно реализовывать оздоровительный, воспитательный и образовательный потенциал физического воспитания, дидактический принцип активности, выстроить логическую систему формирования потребностей, определить стратегию профилактико-оздоровительных работ, тем самым воплотить в жизнь социокультурный опыт, затрагивающий различные аспекты отношения человека к своей профессиональной подготовке. Традиционный акцент на физической (двигательной) составляющей смещается в сторону воспитания через целостный потенциал физической культуры.

В профессионально-прикладной физической культуре (ППФК), как углубленном виде физкультурного образования, на основе принципа органической связи физического воспитания с трудовой деятельностью, решаются задачи развития профессионально значимых физических качеств, обучения прикладным двигательным умениям и навыкам (С.С. Коровин и др.).

Не снижая положительного значения ППФК отметим, что это физическая культура во всём многообразии её средств, служащая целям всесторонней физической подготовки специалиста (В.М. Меншиков и др.). Однако в этом случае ППФК становится основным, а не прикладным средством профессиональной подготовки, а термин «прикладность» используется без строгой определённости.

В физкультурном образовании прикладность физического воспитания представляется самоочевидной, представляя обнаруженный факт её пригодности и полезности к избранной профессиональной деятельности.

Практика показывает, что научно-методическое обеспечение данного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья не всегда дают должный эффект: с одной стороны – обучающиеся ограничены выполнять прикладную учебную деятельность в пределах диапазона возможностей своего здоровья. С другой – преподаватели не владеют в достаточной степени необходимым уровнем знаний, нужных для понимания сущности патологических процессов, происходящих в организме при различных заболеваниях, проявляют необоснованную пассивность и инертность в этой важной работе, что существенным образом отражается на функциональной подготовленности и, в итоге, на профессиональной адаптации к трудовой деятельности.

В своей работе мы даём авторское определение понятия «прикладное физкультурное образование (ПФО)» – это педагогический процесс достаточной по объёму и адекватной профессионально-прикладной физической подготовки, независимо от факторов и условий выбранной профессиональной деятельности, способный сформировать у студентов с отклонениями в состоянии здоровья профессионально важные качества, способствующие успешной функциональной подготовленности, отражающей увеличение диапазона адаптационных возможностей организма.

В контексте нашего исследования этот факт будет обозначать успешность педагогической деятельности.

ПФО – единое образовательное пространство в области профессионально-прикладной физической подготовки вне зависимости от состояния здоровья и условий выбранной профессиональной деятельности. Поскольку понятие образовательного пространства не ново в педагогике и ориентировано на образовательный результат [6], вопреки традиционной практике авторы считают, что в современных реалиях профильный подход должен направленно стимулировать повышение адаптационных возможностей для формирования профессиональной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья.

При проведении анализа состава медицинских групп студентов ЮУрГУ и ЮУрГПУ выявлена следующая картина распределения заболеваемости и, следовательно, ограничения занятий физической культурой: первое место – болезни опорно-двигательного аппарата (34,6%), на втором – сердечно-сосудистой системы (19,2%), на третьем – (15,4%) органов дыхания, далее (11,5%) с миопией и нарушениями зрения, т.е. заболевания, наиболее значимые для обеспечения жизнедеятельности. Достаточно большое количество студентов с болезнями нервной системы, продолжает интенсивно увеличиваться патология ЖКТ. Нередки заболевания ЛОР-органов, эндокринной системы (ожирение), почек, кожи, мочеполовой системы, онкология. Также были выявлены случаи недостатка физического развития и инвалидности. Около 22 % студентов имеют от двух и более негативных отклонений. Стоит отметить, что существует неопределенное число студентов, имеющих серьезные ограничения здоровья, однако сознательно не предоставивших образовательному учреждению каких-либо сведений об ограничениях возможностях здоровья.

Несмотря на широкий ряд имеющихся исследований о положительном влиянии организации профессионально-прикладного физкультурного образования в образовательных учреждениях широкого спектра профессиональной деятельности (В.И. Ильинич, В.А. Кабачков, С.С. Коровин и др.), в науке слабо разработаны концепции, технологии и методики, акцентирующие внимание на профессионально-прикладном физкультурном образовании студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании формирования профессиональной адаптации принимали участие студенты ЮУрГУ (НИУ) (ЭГ) и ЮУрГПУ (ЧПУ) (КГ) отнесённые к основным и подготовительным группам. Использовались общеизвестные и широко употребляемые функциональные пробы, позволяющие совершить оценку скорости адаптации организма на физическую нагрузку или главным образом показывающие развитие какого-либо качества.

Мы не оспариваем мнение авторов [3] считающих, что именно ЛФК, являясь средством комплексного лечения различных заболеваний и предупреждения обострений, остаётся основным методом занятий,

способствующих адаптации организма студентов с ограничениями в здоровье. Однако, опираясь на обобщенные данные отечественных [1] и зарубежных [7] учёных приходим к выводу, что при всей сложности задачи по формированию профессиональной адаптации к трудовой деятельности следует понимать, что у педагогики не так много инструментов воздействия на будущего профессионала, и особое место занимают прикладные физические упражнения и знания, позволяющие их применять, включающие студентов различных медицинских групп в деятельность по формированию готовности к профессии ради интереса к ней как таковой, а не ради результата, который делает физическую культуру лишь средством участия в лечебном процессе. При этом механизм ПФО является организацией непрерывной этапности учебного процесса при двухразовых занятиях в неделю с использованием совокупности принципов, методов и средств профессионально-прикладной подготовки, позволяющей сократить период адаптации к физическим нагрузкам и, таким образом, повысить двигательную подготовленность.

В КГ занятия проводились в обычном режиме.

Занятия в ЭГ проводились согласно поэтапной структуре вовлечения в ПФО, независимо от выбранной специальности, позволяющей студентам с ограниченными возможностями здоровья сократить период адаптации к физическим нагрузкам и, таким образом повысить двигательную подготовленность, в виде последовательной организации учебного процесса при двухразовых занятиях в неделю: общая физическая подготовка, профессионально-прикладная физическая подготовка, специализация в избранном виде физических упражнений (табл.).

Таблица

Планирование и периодизация ПФО студентов с ограниченными возможностями здоровья

Периоды учебной работы	1 курс	2 курс	3 курс
	Этапы и задачи учебного процесса		
1, 3, 5 семестры	Адаптация организма студентов к физическим нагрузкам	Восстановление физической работоспособности	Развитие специальных качеств
2, 4, 6 семестры	Развитие навыков прикладной направленности	Закрепление навыков прикладной направленности	Совершенствование навыков прикладной направленности

Учитывая, что прикладная физическая подготовка, лежащая в основе ПФО, оказывает многогранное и системное воздействие на организм, в качестве интегрального критерия, охватывающего все стороны данного процесса, и с целью своевременной корректировки, а также для оценки функционального состояния организма использовалась проба Серкина (трёхэтапная задержка дыхания). Каждый этап данной пробы объединяет важные категории функционального состояния: 1 этап – физические возможности, 2 этап – физические способности, 3 этап – энергетические ресурсы. Это позволяет использовать пробу Серкина в качестве оценки эффективности ПФО для формирования профессиональной адаптации [5].

Выводы. Результатом первого года обучения являлось понимание того, что студенты разных вузов имеют зачастую лишь разные физические возможности. Однако личная значимость полученных теоретических знаний для быстрой адаптации своего организма в сложных профессиональных условиях и осознание необходимости деятельности в направлении работы тех систем организма, которые не задействованы в патологическом процессе, способствует профилактике и укреплению всего организма. Это становится первым элементом единого образовательного пространства прикладного физкультурного образования, а также формирования профессиональной адаптации как системного эффекта.

В 3-4 семестре отмечаются достоверные отличия ($p < 0,05$) при проведении пробы Серкина на 3 этапе в ЮУрГУ и ЮУрГИИ от результатов на 1-2 семестрах. Это может служить доказательством возрастания адаптивных возможностей организма, поскольку организм занимающихся вынужден адаптироваться к созданным условиям.

У студентов ЮУрГУ в 6 семестре результаты на всех этапах проведения пробы Серкина выше и достоверно отличаются от собственных результатов на 2 семестре. Это убедительно свидетельствует о том, что обучающиеся к концу третьего курса имеют более высокие функциональные и резервные возможности организма.

Полученные результаты позволяют предположить, что педагогические функции прикладного физкультурного образования для студентов основной медицинской группы и для студентов с ограниченными возможностями здоровья совпадают в единстве и преемственности средств и методов, направленных на оздоровление и повышение физических кондиций, что позволяет прогнозировать реализацию основной цели профессионального образования – формирование профессиональной адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Апанасенко, Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 248 с.
2. Викторов Д.В. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов ЮУрГУ / Д.В. Викторов // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире: XXVII Международная научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся / Московский государственный областной социально-гуманитарный институт. – Коломна: МГОСГИ, 2017. – С. 327-330.
3. Дьякова, Е.Ю. Внедрение комплексной методики обучения плаванию студентов с различными заболеваниями / Е.Ю. Дьякова, А.А. Миронов // Теория и практика физ. культуры. – 2015. – №7. – С. 42–45.
4. Коровин, С.С. Теория и методика формирования физической культуры личности / С.С. Коровин. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. – 72 с.
5. Янчик, Е.М. Индивидуализация двигательной активности обучающихся с отклонениями в состоянии здоровья / Е.М. Янчик, В.В. Янчик // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки: сборник

научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Тамбов, 2014. – С. 185-187.

6. Черепов, Е.А. Метапредметная парадигма здоровьесформирующего образовательного пространства современной общеобразовательной организации / Е.А. Черепов // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование, здравоохранение, физическая культура». – Вып. 15. – № 4. – 2015. – С. 5-13.

7. Gudrun, D.T. Theory and practice of adapted physical activity: Research perspectives / D.T. Gudrun, K. Pauw // Sport science review. – 1996. – P. 1–11.

Педагогика

УДК 613.71-057.874:614.7

учитель физической культуры Вотякова Татьяна Владимировна

МОУ ИРМО "Пивоваровская СОШ" (п. Пивовариха);

доктор медицинских наук, доцент Колокольцев Михаил Михайлович

ФГБОУ ВО Иркутский национальный исследовательский технический университет (г. Иркутск)

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВНЫХ ТРЕБОВАНИЙ КОМПЛЕКСА ГТО

Аннотация. Проведен анализ и дана оценка физической подготовленности 216 сельских школьников 1-2-х классов Иркутской области в возрасте 6-8 лет к выполнению нормативных требований комплекса ВФСК ГТО I ступени. Установлено, что 44,3% мальчиков и 50,0% девочек 2-х классов не готовы к выполнению нормативов комплекса ВФСК ГТО. Трудными в выполнении являются испытания на силу, скоростно-силовую выносливость и ловкость. Для повышения физической подготовленности школьников младшей ступени необходима корректировка рабочей программы по предмету «Физическая культура», с включением беговых, скоростно-силовых, координационных упражнений на основе игровых и спортивных технологий.

Ключевые слова: сельские школьники, физическая подготовленность, комплекс ГТО.

Annotation. Analysis is carried out and is given estimation of the physical preparedness 216 of the rural schoolboys 1-2- X of the classes of Irkutsk region at the age 6-8 of years to fulfilling of the normative requirements of the complex VFSK GTO I of step. It is established that 44,3% boys and 50,0% the girls of the 2nd classes they are not ready to fulfilling of the norms of the complex VFSK GTO. Tests for force, high-speed- power endurance and adroitness are difficult in the fulfillment. For increasing the physical preparedness of the schoolboys of low-order step is necessary the correction of working program on the object "physical culture", with the start of racing, high-speed-power, coordination exercises on the basis of play and sport technologies.

Keywords: rural schoolboys, physical preparedness, complex GTO.

Введение. Одной из главных причин внедрения ГТО является снижение показателей здоровья населения России [1, 6]. Это связано с ростом гиподинамии среди всех возрастных групп населения [4], увеличение числа профессий связанных с сидячей работой, снижением мотивации к занятиям физической культурой и спортом [12], недостаточным развитием доступной спортивной инфраструктуры в населенных пунктах [9, 11], несоблюдением основ здорового образа жизни [8]. На организм учащейся молодежи, кроме этого, накладывается высокая учебная и психоэмоциональная нагрузка, нерациональный режим труда и отдыха, связанный с обучением в образовательном учреждении [7, 10], увлечение компьютерными играми и интернетом [14].

Сдача нормативов комплекса ГТО предусматривает достаточно серьезную и длительную физическую подготовку. По мнению разработчиков документа, это позволит изменить менталитет значительной части населения в сторону двигательной активности и соблюдении ЗОЖ, что в конечном итоге, позволит сохранить и улучшить здоровье различных категорий населения, увеличит продолжительность их жизни [13]. На этом фоне динамическое наблюдение за физической подготовленностью и своевременная коррекция двигательной активности различных групп населения является актуальной проблемой. Особенно важно такое наблюдение за самыми юными участниками сдачи нормативов комплекса ГТО I ступени, к которым относятся ученики в возрасте 6-8 лет (1-2 классы).

Исследования физической подготовленности школьников Иркутской области ранее проводились [3]. Однако оценка их готовности к сдаче норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО не анализировалась. В этой связи актуальным является изучение готовности сельских школьников 1- 2 классов к выполнению нормативов ВФСК ГТО.

Формулировка цели статьи. Проанализировать физическую подготовленность учащихся 1-2 классов сельской общеобразовательной школы и дать предварительную оценку их готовности к выполнению нормативных требований комплекса ГТО I ступени.

Материал и организация исследования. Работа проводилась в сельской средней общеобразовательной школе МОУ ИРМО "Пивоваровская СОШ" Иркутской области в 2015-2016 учебном году. Всего под наблюдением находилось 216 школьников в возрасте 6-8 лет, из них 106 учащихся 1-х классов (мальчиков n=52, девочек n=54) и 110 учащихся 2-х классов (мальчиков n=54, девочек n=56). Мониторинг включал 2-х кратное (сентябрь и май) тестирование физической подготовленности учащихся в течение учебного года.

Использовались тесты, представленные в комплексе ГТО (2014 г.) для I ступени: бег 30 м (с); бег 1000 м (без учета времени); подтягивание на высокой перекладине из виса (мальчики, кол-во раз), сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу (девочки, кол-во раз); прыжок в длину с места (см); наклон вперед с прямыми ногами до касания пола ладонями или пальцами рук (по 5 балльной шкале [8]); метание теннисного мяча в цель с 6 метров (кол-во попаданий).

Индивидуальная оценка физической подготовленности детей проводилась как в качественной оценке, так и в баллах и процентах от его должного возрастного-полового уровня, принимаемого за 100% [5].

Материал обработан статистическими методами с вычислением среднего арифметического показателя (M), среднеквадратичного отклонения (s) и стандартного отклонения (m). Учитывая нормальное распределение признаков во всех возрастах наблюдаемых, использовались параметрические методы обработки материала. Оценка достоверности различий независимых выборок проводили с помощью

t-критерия Стьюдента. Статистически значимыми считали различия между значениями показателей при уровне $p < 0,05$.

Изложение основного материала статьи. В табл. 1 представлены результаты испытаний двигательных качеств учащихся 1-2-х классов сельской общеобразовательной школы Иркутской области.

Таблица 1

Результаты физической подготовленности сельских школьников 1-2 классов на начало и конец учебного года ($M \pm m$)

Двигательные тесты	Классы	$M \pm m$	
		Мальчики	Девочки
<i>Быстрота</i>			
Бег 30м (с)	1 класс (сентябрь)	7,9±0,1	10,2±0,2
	1 класс (май)	7,6±0,1	9,3±0,2
	2 класс (сентябрь)	7,1±0,08	9,4±0,2
	2 класс (май)	6,7±0,09	8,1±0,1
		$p < 0,05$	$p < 0,05$
<i>Выносливость</i>			
Бег на 1000 м (без учета времени)	1 класс (сентябрь)	Без учета времени	Без учета времени
	1 класс (май)		
	2 класс (сентябрь)		
	2 класс (май)		
<i>Сила</i>			
Подтягивание из виса на высокой перекладине (мальчики, кол-во раз)	1 класс (сентябрь)	0,9±0,02	
	1 класс (май)	1,3±0,03	
	2 класс (сентябрь)	1,4±0,03	
	2 класс (май)	1,6±0,04	
		$p < 0,05$	
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу (девочки, кол-во раз)	1 класс (сентябрь)		10,3±0,9
	1 класс (май)		12,7±1,1
	2 класс (сентябрь)		13,2±1,2
	2 класс (май)		16,4±1,3
			$p < 0,05$
<i>Динамическая сила мышц нижних конечностей</i>			
Прыжок в длину с места (см)	1 класс (сентябрь)	110,8±2,1	108,3±2,1
	1 класс (май)	117,1±2,4	113,7±2,3
	2 класс (сентябрь)	120,7±2,5	115,6±2,4
	2 класс (май)	126,5±2,6	119,9±2,5
		$p < 0,05$	$p < 0,05$
<i>Гибкость</i>			
Наклон вперед с прямыми ногами (по 5 балльной шкале)	1 класс (сентябрь)	3,1±0,01	3,5±0,07
	1 класс (май)	3,3±0,02	3,7±0,08
	2 класс (сентябрь)	3,3±0,02	3,8±0,08
	2 класс (май)	3,9±0,3	4,1±0,09
		$p < 0,05$	$p < 0,05$
<i>Ловкость</i>			
Метание мяча в цель с 6 метров (кол-во попаданий)	1 класс (сентябрь)	1,1±0,2	0,8±0,1
	1 класс (май)	1,6±0,3	1,2±0,2
	2 класс (сентябрь)	1,5±0,3	1,3±0,2
	2 класс (май)	2,2±0,4	1,9±0,3
		$p < 0,05$	$p < 0,05$

Установлено (табл. 1), что, в конце учебного года значения показателей у мальчиков и девочек 1-х и 2-х классов во всех тестовых испытаниях выше, чем на начало года ($p < 0,05$). Анализ результатов тестирования сельских школьников свидетельствует о трудности выполнения ими тестов на силу, динамическую силу мышц нижних конечностей и ловкость. Двигательное качество «выносливость» в тесте бег 1000 м не может быть оценено объективно, т.к. испытание проводится без учета времени.

В целом качественный уровень физической подготовленности всех учащихся оценивается как «ниже среднего».

Анализ динамики физической подготовленности учащихся 1-2-х классов свидетельствует об улучшении показателей в двигательных тестах с увеличением возраста, как у мальчиков, так девочек (табл.2). При этом физическая подготовленность школьников 2-х классов достоверно выше, чем у учащихся 1-х классов ($p < 0,05$).

Из табл. 2 видно, что 33,8% мальчиков и 55,5% учащихся второго класса по своей физической кондиции в состоянии выполнить нормативы I ступени комплекса ГТО. Это согласуется с исследованиями В.А.Кабачкова с соавт., 2016 [5] по г. Москва, по количеству учащихся, которые в состоянии выполнить

нормативы комплекса ГТО. Среди учениц 1 и 2-х классов также отмечается динамика увеличения количества лиц, которые могут выполнить нормативы комплекса ГТО. На конец учебного года среди первоклассниц их было 30,8%, среди учениц 2-го класса их доля возросла до 49,7%. Подобную возрастную динамику улучшения показателей физической подготовленности учениц в Ульяновской области отмечали С.А.Блинков и С.П.Левушкин, 2015 [2].

Таблица 2

Уровень физической подготовленности учащихся 1-2 классов в конце учебного года (в %)

Уровень подготовленности	Классы/время обследования							
	1 класс (май)				2 класс (май)			
	м		д		м		д	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	3	5,6	2	3,6	5	9,2	3	5,2
Выше среднего	3	5,6	1	1,8	7	12,9	8	14,2
Средний	12	22,6	14	25,4	18	33,3	17	30,3
Ниже среднего	18	33,9	20	36,4	13	24,0	15	26,8
Низкий	16	30,8	18	32,7	11	20,3	13	23,2

Оценка физической подготовленности школьников предусматривает анализ готовности выполнения ими нормативов комплекса ВФСР ГТО I ступени (табл. 3 и 4).

Таблица 3

Результаты выполнения мальчиками 1-2 классов нормативов комплекса ГТО I ступени в конце учебного года

Тесты	Классы	Учащиеся 1-х (n=52) и 2-х классов (n=54)							
		Золотой значок		Серебряный значок		Бронзовый значок		Не выполнено	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1. Бег на 30 м	1 кл	2	3,8	6	11,5	16	30,8	28	53,8
	2 кл	4	7,4	11	20,3	21	38,8	18	33,3
2. Подтягивание на перекладине	1 кл	3	5,7	8	15,3	11	21,2	30	57,7
	2 кл	6	11,1	13	24,0	16	29,6	19	35,1
3. Прыжок в длину с места	1 кл	2	3,8	9	17,3	10	19,2	31	59,6
	2 кл	6	11,1	13	24,0	19	35,2	16	29,6
4. Наклон вперед с прямыми ногами	1 кл	6	11,5	8	15,3	11	21,2	27	51,9
	2 кл	9	16,6	13	24,0	15	27,8	17	31,5
5. Метание мяча в цель	1 кл	3	5,7	4	7,7	5	9,6	40	76,9
	2 кл	5	9,2	8	14,8	16	29,6	25	46,3

Установлено, что количество мальчиков 1-х классов, которые справились с выполнением нормативов комплекса ГТО в тесте № 1, составило 24 человека (46,1%), в тесте № 2 – 22 (42,3%), в тесте № 3 – 21 (40,3%) учащихся, в тесте № 4 – 25 (48,1%), в тесте № 5 – 12 (23,0%) школьников.

К окончанию 2 класса количество мальчиков, которые выполнили нормативы комплекса ГТО в тесте №1, увеличилось по сравнению со школьниками 1 класса на 38,1%, в тесте №2 на 39,2%, в тесте №3 на 49,6%, в тесте №4 на 39,3%, в тесте №5 на 39,8%.

Таблица 4

Результаты выполнения девочками 1-2 классов нормативов комплекса ГТО I ступени в конце учебного года

Тесты	Классы	Учащиеся 1-х (n=54) и 2-х классов (n=56)							
		Золотой значок		Серебряный значок		Бронзовый значок		Не выполнено	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1. Бег на 30 м	1 кл	3	5,5	6	11,1	15	27,8	30	55,5
	2 кл	6	10,7	9	16,1	20	35,7	21	37,5
2. Сгибание и разгибание рук в упоре	1 кл	3	5,5	5	9,3	10	18,5	36	66,6
	2 кл	5	8,9	11	19,6	18	32,1	22	39,2
3. Прыжок в длину с места	1 кл	3	5,5	7	12,9	13	24,0	31	57,4
	2 кл	7	12,5	10	17,8	19	33,9	20	35,7
4. Наклон вперед с прямыми ногами	1 кл	4	7,4	8	14,8	13	24,0	29	53,7
	2 кл	5	8,9	16	28,5	23	41,1	12	21,4
5. Метание мяча в цель	1 кл	2	3,7	6	11,1	9	16,6	37	68,5
	2 кл	4	7,1	12	21,4	15	26,8	25	44,6

Среди девочек 1-х классов (табл.4) выполнили нормативы комплекса ГТО в тесте № 1 - 24 (44,5%) школьниц, в тесте № 2 –20 (33,4%), в тесте № 3 - 25 (42,6%), в тесте № 4 – 27 (46,3%), в тесте № 5 – 19 (31,5%).

К окончанию 2 класса количество девочек, которые выполнили нормативы комплекса ГТО в тесте №1, увеличилось по сравнению со школьницами 1 класса на 32,4%, в тесте №2 на 58,8%, в тесте №3 на 37,8%, в тесте №4 на 39,8%, в тесте №5 на 34,8%.

При тестировании установлено увеличение числа учеников 2-х классов, готовых к выполнению нормативов комплекса ГТО. В этой группе зарегистрировано наибольшее число учеников, которые могут выполнить тест на быстроту «бег на 30 метров» (66,7% мальчиков и 62,5% девочек). Трудными для выполнения оказались тесты на скоростно-силовую выносливость, силу и ловкость. В тесте на силу мышц верхних конечностей («подтягивание на высокой перекладине») не справились с нормативными требованиями 35,1% мальчиков и в тесте «сгибание и разгибание рук в упоре» 39,2% девочек 2-х классов. Наши данные о силовых качествах сельских школьников Иркутской области согласуются с результатами, полученными на Дальнем Востоке [4], где 73,6% мальчиков имеют высокий уровень развития силы.

К окончанию второго класса не выполнили требования нормативов комплекса ГТО в тесте на развитие скоростно-силовых качеств 29,6% мальчиков и 35,7% девочек.

Наиболее успешными оказались испытания двигательного качества «гибкость», в котором отмечается наименьшее количество школьников 2-х классов, не сдавших норматив комплекса ГТО. Среди мальчиков таких оказалось 31,5%, среди девочек 21,4%.

Низкие показатели отмечены в тестах, характеризующие ловкость сельских школьников. Среди мальчиков и девочек 2-х классов на золотой значок смогли сдать менее 10% тестируемых. Число не сдавших нормативы комплекса ГТО в метании мяча, составило среди мальчиков 2-х классов 46,3%, девочек 44,6%.

Выводы:

1. Установлены низкие показатели физической подготовленности детей, поступивших в 1 классы сельской школы, о чем свидетельствуют результаты тестирования их двигательных качеств в начале учебного года.

По результатам предварительного тестирования сельских школьников Иркутской области 6-8 лет отмечено, что 64,7% мальчиков и 69,1% девочек 1-х классов, 44,3% мальчиков и 50,0% девочек 2-х классов не готовы к выполнению нормативов комплекса ВФСК ГТО. Наибольшие трудности в выполнении двигательных качеств у учеников 1-2 классов вызывают испытания на развитие силы, скоростно-силовой способности и ловкости.

2. Для повышения уровня физической подготовленности сельских школьников младшей ступени следует внести изменения в рабочую программу предмета «Физическая культура», с включением беговых, скоростно-силовых, координационных упражнений на основе игровых и спортивных технологий.

Литература:

1. Бальсевич В.К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации (материалы к разработке национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006 – 2026 гг) / В.К. Бальсевич // Здоровье для всех. 2010. №.1. С. 45-50.

2. Блинков С.Н. Исследование физической подготовленности сельских и городских школьников 7-17 лет Ульяновской области / С.Н.Блинков, С.П.Левушкин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. №8 (126). С. 16–21.

3. Ефимова Н.В., Мыльникова И.В., Иванов А.Г. Оценка физической подготовленности учащихся Иркутской области (по данным мониторинга) / Н.В.Ефимова, И.В.Мыльникова, А.Г.Иванов // Фундаментальные исследования. 2015. № 7-4. С. 675-678; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38799> (дата обращения: 24.10.2017).

4. Инглик Т.Н. Изучение уровня физической подготовленности школьников начальных классов / Т.Н.Инглик, Н.М.Чернявская, Л.Б.Айбазова // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25594> (дата обращения: 24.10.2017).

5. Кабачков В.А.Физическая подготовленность младших школьников и их готовность к выполнению нормативных требований при реализации физкультурно-спортивного комплекса ГТО / В.А. Кабачков, В.А. Куренцов, И.И. Абдюков // Вестник спортивной науки. 2016. №4. С. 51-56.

6. Лубышева Л.И. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике: монография / Л.И. Лубышева, А.И.Загребская, А.А. Передельский, И.В. Манжелей, С.Н. Литвиненко, Е.А. Черепов, Н.В. Пешкова, М.А. Родионова, А.Г. Поливаев, А.Н. Кондратьев, М.В. Базилевич. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017. 200 с.

7. Муханова Н.В. Повышение двигательной активности школьников через мотивированную потребность в занятиях физической культурой / Н.В. Муханова, А.Н. Савчук // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2012. №5. С. 171-174.

8. Нурмиева А.А. Обоснование эффективности медико-социальной профилактики заболеваний органов пищеварения у школьников г. Казани / А.А.Нурмиева, Ф.В.Хузиханов // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6882> (дата обращения: 14.11.2017).

9. Перькова Е.И. Оценка развития массового спорта в регионах ЦФО / Перькова Е.И. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20).С. 365-368.

10. Семенкова Т. Н. Факторы «риска», влияющие на здоровье обучающихся в процессе обучения / Т. Н. Семенкова, Н. Э. Касаткина, Э. М. Казин // Вестник КемГУ. 2011. № 2 (46). С. 98-106.

11. Соломахина Т.Р. Оценка влияния обеспеченности спортивной инфраструктурой на возможности населения заниматься спортом / Т.Р. Соломахина, Е.А. Бобровский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. – № 3-1. – С. 133-137.

12. Черкасов В.В. Исследование физической подготовленности школьников выпускных классов на основе испытаний комплекса ГТО / В.В.Черкасов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2017. №1 (143). С. 215–218.

13. Шурыгина В.В. Физкультурно-оздоровительный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) с позиций формирования и укрепления здоровья школьников / В.В. Шурыгина // Физкультура и спорт, 2015. №4. С. 12-15.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Гладков Алексей Владимирович

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени Маршала инженерных войск А. И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается личностно-деятельностный подход в современном профессиональном образовании. Акцент сделан на следующем положении: сущность личностно-деятельностного подхода заключается в том, что в процессе деятельности, субъектами образовательного процесса являются не только преподаватель, но и обучающийся. Личностно-деятельностному подходу в последнее время уделяется все больше внимания, это связано в первую очередь с тем, что новые образовательные стандарты требуют использования в профессиональной подготовке студентов интерактивных форм обучения. Рассматриваемый в статье подход полностью отвечает этому требованию. Для грамотной реализации подхода необходимы особые качества преподавателя, которые указываются в статье. Были установлены аспекты методики деятельностного подхода, выявлены основные положения личностного подхода. Для более полного осмысления темы рассмотрены гносеологический и праксеологический аспекты категории «деятельность».

Ключевые слова: деятельностный подход, личностно-деятельностный подход, профессиональное образование, студент, выпускник, специалист.

Annotation. The article considers the personality-activity approach in modern professional education. The emphasis is on the next stage: the essence of the personality-activity approach is that in the process of activity, not only the teacher, but also the student is the subjects of the educational process. Personality-activity approach recently pays more attention, this is due primarily to the fact that the new educational standards of training in the professional training of students of interactive forms of education. The approach considered in the article fully meets this requirement. For the competent implementation of the relevant qualities of the teacher, which are specified in the article. The aspects of the methodology of the activity approach were established, the main provisions of the personal approach were identified. For a more complete understanding of the topic, the epistemological and praxeological aspects of the category "activity" are considered.

Keywords: project training, competence, competence, Federal state educational standard, vocational education, specialist, graduate.

Введение. В профессиональном образовании крайне важно формирование студента как самостоятельной личности. Для этого необходимо в первую очередь обратить внимание на самого обучающегося, на его личностные качества и способности и только потом на его работу в коллективе. Сначала он должен осознать себя как самостоятельного индивида, принять свою значимость и как следствие ответственность. Решению этой задачи способствует личностно-деятельностный подход. От него зависит качество подготовки выпускников.

В процессе обучения студент должен проявлять активность и инициативу при выполнении заданий. В задачи преподавателя как раз входит обеспечение мотивации обучающихся. В педагогическом аспекте с позиции преподавателя деятельность означает управление учебной деятельностью обучающегося с позиции его развития. В процессе такой деятельности постоянно решаются какие-либо конкретные задачи (исследовательские, познавательные, преобразующие, проективные).

Формулировка цели статьи. Обосновать значимость реализации личностно-деятельностного подхода в профессиональном образовании на современном этапе. К задачам, которые необходимо решить для достижения поставленной цели относятся: установить сущность, определить основную идею личностного и деятельностного подходов; изучить функции преподавателя, которые появляются в связи с использованием рассматриваемого подхода; выявить содержание деятельностного подхода и его положительные стороны; рассмотреть составляющие методики деятельностного подхода.

Изложение основного материала статьи. Повышенные темпы экономического, научно-технического развития и гуманизации общества приводит к существенному обновлению образовательной парадигмы в контексте разработки новых подходов к системе профессиональной подготовки студента, ориентированных в соответствии с современными требованиями общества на овладение обучающимися не только системой знаний, но и системой инновационно-творческих умений, которые позволяют успешно творить действительность. Осознание значимости образования как процесса, который расширяет возможности компетентного выбора студентом его личностного, профессионального и жизненного пути позволяет рассматривать личностно-деятельностный подход как интегрирующую, централизующую, координирующую инстанцию, обеспечивающую достаточно сильную теоретическую основу знаний, широту общего и профессионального кругозора в информационном пространстве.

Актуальность темы обуславливает тот факт, что личностно-деятельностный подход является необходимым ориентиром современного профессионального образования, который приобретает новые формы, необходимые для рассмотрения.

Современное понимание сущности личностно-деятельностного подхода заключается в том, что в процессе деятельности, субъектами образовательного процесса являются не только преподаватель, но и обучающийся. Теперь студент занимает более активную позицию в обучении. Это значит, что актуальность

приобретает не информационно-контролирующая функция преподавателя, а координационная. Преподаватель действует на основе принципов сотрудничества, диалогичности обучения и паритетности деятельностных ролей участников педагогического процесса [1].

На основе личностно-деятельностного подхода выстраивается личностно-ориентированный подход. Его основной идеей является ориентация на личность обучающегося, на его индивидуальные запросы, склонности [2]. Меняют свой формат и функции преподавателя. Он оказывает помощь, поддержку обучающемуся, создает условия для реализации индивидуальной траектории его образования [3]. Личностно-деятельностный подход устанавливает определенные требования к преподавателям, которые направлены не только на уровень его профессионального мастерства, но и на личностные качества, уровень общей и профессиональной культуры.

Среди общих личностных качеств преподавателя в данном случае стоит выделить:

- глубокое владение знаниями;
- наличие хорошей языковой базы;
- интеллектуальное развитие;
- высокий уровень профессионализма;
- готовность к самообразованию;
- высокие нравственные качества (чувство такта, доброжелательность, толерантность) [4].

Под личностным подходом можно понимать последовательное отношение педагога к обучаемому как к личности, к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия [5]. Личностно-ориентированный подход – базовая ценностная ориентация педагога, которая определяет его позицию во взаимодействии с каждым субъектом и коллективом в целом. Принято считать, что вуз предоставляет широкие возможности для реализации личностного подхода, поскольку студенческий возраст сензитивен для развития личностных качеств, следовательно, личность обучающегося рассматривается как сложная саморазвивающаяся целостность, которая стремится реализовать заложенный в ней потенциал, скрытые возможности и способности.

В аспекте деятельностного подхода профессиональная культура преподавателя выражается с помощью понятия «профессиональная компетентность» – интегральной характеристики деловых и личностных качеств преподавателя, отражающей уровень знаний, умений, навыков и опыта достаточных для осуществления своей деятельности, связанной с принятием различных решений [6]. Профессионально компетентным труд преподавателя становится тогда, когда педагогическая деятельность, общение осуществляется на высоком уровне, когда в процессе реализации личности педагога достигаются успешные результаты.

Педагог должен быть погружен в контекст общественной культуры и культуры профессиональной для реализации себя как культурного человека и профессионала. Деятельностный подход со стороны преподавателя помогает формировать свою деятельность студентам.

Деятельностный подход является:

- совокупностью теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, в которых психика и сознание, их формирование и развитие изучаются в различных формах предметной деловитости субъекта;
- концепцией, где отражается категория предметной деятельности;
- концепцией, в которой в конечном результате учения студент получает познания, необходимые для овладения профессиональными умениями, заданными целями обучения [7].

Деятельностный подход один из лидирующих в современном образовании. Он позволяет строить учебный процесс так, чтобы он шел все более интенсивно и деятельность постепенно усложнялась, содержала новые для постоянно развивающейся личности элементы [8]. В результате студент вырабатывает активное отношение к окружающей действительности (занимается освоением науки и культуры, способов познания и преобразования социума, формирует и совершенствует личностные качества).

В методике деятельностного подхода имеется две составляющих. Первая заключается в представлении учебного материала как последовательность задач [9]. Данные задачи преподаватель должен решать вместе с обучающимися. Процесс решения задачи или проблемы должен завершиться логически допустимыми обобщениями и выводами. Только в этом случае осуществляется переход к следующим заданиям. Вторая составляющая касается формирования у студентов умений осуществлять то или иное действие, мыслительное или практическое.

Важнейшими условиями являются включение элемента проблемности, студенты должны заниматься научным поиском, использовать резервы самостоятельной работы.

Личностно-деятельностному подходу в последнее время уделяется все больше внимания, это связано в первую очередь с тем, что новые образовательные стандарты требуют использования в профессиональной подготовке студентов интерактивных форм обучения [10]. Деятельностный подход предоставляет такие возможности, этим и объясняется его популярность. Интерактивные методы обладают существенными личностно-созидающими возможностями. Здесь активность педагога уступает место активности студента, что стимулирует самоактуализацию в плане способов организации работы по решению собственных образовательных задач.

Формирование личности специалиста – динамический процесс, какой носит сама деятельность (жизненные позиции субъекта, такие как отношения, мотивации меняются в соответствии с ходом деятельности). В этой связи деятельность всегда остается открытой системой для формирования личностных качеств, активации творческих способностей и умений, воли и других черт будущего выпускника.

В основе оптимальной профессиональной подготовки обучающегося лежит реализация нескольких основных видов деятельности:

- познавательной;
- преобразовательной;
- ценностно-ориентировочной;
- коммуникативной;
- эстетической.

Также сюда относится духовно-информационное взаимодействие, социальные взаимоотношения. Также деятельностно-преобразовательный способ жизнедеятельности студента обеспечивает сознательное освоение

многообразия социальных статусов и ролей в системе социальной структуры общества, среди которых базовыми выступают: профессионал (социализация в процессе трудовой деятельности); брачно-семейно-родственный статус (семейная социализация); гражданин (социализация в политической сфере); религиозный статус (религиозная социализация).

Деятельностный подход открывает перед студентом большой спектр возможностей и создает установку на свободный, но вместе с тем ответственный выбор какой-либо возможности или же позволяет найти ту или иную возможность.

Говоря о деятельностном подходе, нельзя не упомянуть гносеологический и праксеологический аспекты категории «деятельность». Гносеологический говорит о том, что деятельность позволяет провести анализ профессиональной подготовки студента, в которой он самостоятельно разрешает и преодолевает противоречия индивидуального и социального бытия, раскрывая свои возможности как личности. Принцип деятельности раскрывает личность с активной стороны и не дает понимать ее как предмет для манипулирования. Деятельность является не только способом вхождения в социум и культуру, но и способом самореализации личности.

Стоит отметить, что в концепции личностно-ориентированного образования конструируются такие учебные формы, которые объединяют в единое целое и образовательный процесс (процесс получения знаний) и его осмысление, а также исследовательскую работу [11].

Рассмотрим личностный подход более подробно. В его основе лежат следующие положения:

- личность выступает главной ценностью для себя и для других;
- образование является преобразующим личность фактором, который реализуется с помощью учебного процесса, организованного специальным образом;
- результатом такого образования выступает не только усвоенный объем знаний, умений и навыков, но и способности к личностному росту, высокая социальная продуктивность личности [12].

Другими словами, личностное обучение направлено на развитие разносторонней личности с помощью использования различных видов деятельности. То есть и личностный и деятельностный подход неразрывно связаны. Студенты формируют себя через преодоление пассивности. Как мы уже говорили, в первую очередь студентов нужно мотивировать на обучение. Способами реализации деятельностного подхода как раз являются различные формы мотивации. Первым и одним из самых главных источников мотивированности студентов выступает заинтересованность общества в образованных кадрах. К способам реализации деятельностного подхода относят также разные формы активизации студентов, для чего педагог подбирает необходимую технологию обучения, адекватную запросу.

Выводы. Личностно-деятельностный подход меняет не только суть взаимоотношений преподавателя и студента, но и роль самого преподавателя. Он переходит от транслятора знаний к позиции консультанта, который вместе со студентами проектирует их будущую профессиональную деятельность, что способствует более продуктивному формированию грамотного специалиста.

При применении деятельностного подхода образовательный процесс строится так, чтобы студенты выступали субъектами собственной деятельности. Они умеют ставить цели, выявлять проблему, осознавать ее, формулировать задачи и решать их, то есть применять знания на практике. Следовательно, формируется высококвалифицированный самостоятельный специалист, способный осуществлять свою профессиональную деятельность на высоком уровне.

Литература:

1. Ваганова О.И., Колдина М.И., Трутанова А.В. Разработка содержания профессионально-педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, №2 (19). С. 97-99.
2. Гуцин 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. Гуцин // Вестник Мининского университета. -Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. № 3 (11); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirovanie-elektronnoy-informatsionno-obrazovate>.
3. 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.
4. 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
5. Коновалова М.П. Разработка и реализация комплекса мероприятий по вовлечению студентов в систему ГТО (на примере Саратовского социально-экономического института (филиал) РЭУ ИМ. Г.В. Плеханова) // В сборнике: Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи материалы VII межвузовской научно-практической конференции. 2015. С. 33-36.
6. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.
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. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В. Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г.Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. 2016. №11. С. 48-51.
10. 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.
11. 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/Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т. -Н. Новгород, 2007. -№ 2. -С. 149-154.

12. Угодчикова, Н. Ф. Компетентно-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.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Гладкова Марина Николаевна

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени Маршала инженерных войск А. И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья рассматривает аспекты применения технологии проектного обучения в профессиональном образовании. Было установлено, что проектная деятельность является одной из наиболее популярных и эффективных форм организации работы с обучающимися. Были определены сущность и различия научно-исследовательской и проектной деятельности. В статье указаны требования, предъявляемые к проектному обучению. Групповая проектная деятельность отмечена как наиболее эффективная и продуктивная. Предложены рекомендации к организации такого вида работы. В этом процессе происходит закрепление знаний и навыков проектной, научно-исследовательской и организационно-управленческой (поскольку работа происходит в команде) деятельности. Для этого нами были рассмотрены технологические аспекты работы над проектом на каждом этапе: подготовительном, планирования, работы над проектом, завершающем. Отмечено, что мотивация студентов при работе над проектом играет важную роль. Мотивация студентов входит в задачи преподавателя. Для более полного раскрытия темы нами были указаны преимущества и недостатки проектного обучения.

Ключевые слова: проектное обучение, компетенция, компетентность, Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональное образование, специалист, выпускник.

Annotation. The article considers aspects of the application of technology of project training in vocational education. It was established that the project activity is one of the most popular and effective forms of organizing work with students. The essence and differences of research and design activities were defined. The article specifies the requirements for project training. Group project activity is marked as the most effective and productive. Recommendations are offered for the organization of this type of work. In this process, the knowledge and skills of the project, research and organizational and managerial (as the work takes place in the team) activity are consolidated. To this end, we considered the technological aspects of working on the project at each stage: preparatory, planning, work on the project, completing. It is noted that the motivation of students when working on a project plays an important role. Motivation of students is part of the teacher's tasks. For more complete disclosure of the topic, we indicated the advantages and disadvantages of project training.

Keywords: project training, competence, competence, Federal state educational standard, vocational education, specialist, graduate.

Введение. С ростом объемов информации, расширением масштабов человеческой деятельности, построением инновационной экономики возрастает потребность в методиках, способствующих подготовке специалистов, способных быстро воспринимать любые нововведения в образовании и продуктивно существовать в быстро изменяющихся условиях.

Новые стандарты заставляют применять такие виды занятий, на которых преподаватель направляет студента так, чтобы тот мыслил, выдвигал свои гипотезы, аргументы. Поиск новых средств приводит преподавателей к пониманию того что современной профессиональной школе нужны:

- деятельностные методы обучения;
- групповые методы обучения;
- игровые методы обучения;
- ролевые методы обучения;
- практико-ориентированные;
- проблемные методы обучения;
- рефлексивные методы обучения [1].

Одной из наиболее популярных и эффективных методов организации работы с обучающимися является проектная деятельность. Идея проектного обучения возникла еще в XIX веке в США [2]. Однако претерпела со временем некоторые изменения став интегрированным компонентом в системе образования. И получает все более широкое распространение как за рубежом, так и в России. При этом суть осталась прежней – стимуляция у студентов интереса к определенным вопросам. Задача преподавателя через проектную деятельность показать обучающимся практическое применение полученных знаний.

Практика в современном образовании приобрела большую значимость с введением компетентного подхода. Теперь студент должен не только получить определенный объем знаний, но и суметь применить имеющиеся у него данные в реальной ситуации. Проект в данном случае дает свободу творчества с одной стороны и приобретение необходимых компетенций – с другой, погружая студента в проблему, которая могла бы возникнуть непосредственно в процессе профессиональной деятельности.

Понятие «проект» от латинского *proiectus* (выдвигать вперед) – означает разработку некой идеи, детального плана какого-либо продукта [3].

Многие ученые рассматривают проектную деятельность как важнейший метод формирования профессиональной компетентности выпускников. Одной из составляющих профессиональной компетентности является проектная компетенция, что объясняет важность проектного обучения в профессиональном образовании и актуальность рассматриваемой темы.

Современное образование должно предотвращать инертность студента по отношению к получаемым знаниям. То есть другими словами задача профессионального учебного заведения сформировать выпускника, умеющего видеть проблему, формулировать ее, излагать свое отношение к ней, и, проанализировав различные пути решения представить результат, подкрепив его необходимой аргументацией.

Обучающийся должен владеть знаниями о проектной деятельности и осуществлять ее на профессиональном уровне. Основная стратегическая цель Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы состоит в обеспечении высокого качества российского образования в соответствии с изменяющимися запросами населения и перспективными задачами развития российской экономики [4]. ФГОС нового поколения направлен не только на накопление знаний, но и на формирование умения их применять на практике, то есть, призван развивать, уже упомянутые нами, необходимые компетенции личности обучающегося. Проектная технология в полной мере реализует эту задачу.

Формулировка цели статьи. Выявление сущности проектного обучения в профессиональном образовании. Для достижения поставленной цели необходимо решить некоторые задачи. К ним относятся: установить требования, предъявляемые к проектному обучению, рассмотреть этапы работы над проектом, выделить преимущества и недостатки проектных технологий.

Изложение основного материала статьи. В основу современного учебного процесса заложено множество составляющих, таких как чтение лекций, практические и лабораторные занятия, учебно-исследовательские работы, которые завершаются контролем знаний (экзаменом или зачетом). Однако реализация творческого потенциала студента происходит не в полном объеме, даже при условии выполнения обучающимися всех заданий.

Проявить себя он может только при выполнении проекта или научно-исследовательской работы. Справим проектное обучение и научно-исследовательскую работу.

Сущность исследовательской работы состоит в формировании системы научных исследований по направлениям, связанным со специальностями студентов. Научно-исследовательская работа (НИР) выполняется под руководством преподавателя-специалиста в соответствующей области. НИР предусматривает поиск информации, ее сравнение, анализ, выработку собственной позиции по изучаемому вопросу. Идея же проектного обучения состоит в построении обучения на активной основе за счет работы студентов над реальными задачами, с помощью личной заинтересованности обучающегося в получении определенных знаний для достижения поставленной цели (интересный проект, рабочее место, возможность раскрыть свой потенциал...). Главным отличием метода проектов от НИР является не оценка за проделанную работу, а оценка фиксирующая решение задач проекта, степень и качество его выполнения. Важно уточнить, что проблема, решаемая в процессе проекта, должна быть взята из реальной жизни. Для решения этой задачи студенты пользуются уже имеющимися знаниями и приобретают новые.

К требованиям, предъявляемым к проектному обучению относятся:

- значимая в теоретическом, техническом и исследовательском плане задача, решение которой приведет к созданию определенного продукта;
- разрабатываемая идея должна отличаться своей новизной;
- результаты проекта должны быть представлены на выставке, конференции или семинаре;
- как правило, достаточно хорошо разработанный проект должен иметь возможность продолжения для коммерциализации [5].

В условиях инновационного развития, данные требования к проекту помогут сформировать высококвалифицированных специалистов, которые не только умеют решать практические задачи, но и могут перейти к вопросам бизнеса.

По нашему мнению научно-исследовательская деятельность такой результат дает лишь в редких случаях из-за своей четкой направленности на научное исследование.

Проектная технология предполагает:

- существующую проблему, которую необходимо решить с помощью имеющихся знаний;
- самостоятельность студента при выполнении работы;
- структурирование студентом своего проекта с указанием достигнутых результатов на каждом этапе;
- сбор информации, ее изучение, систематизация и защита [6].

К современным образовательным проектным технологиям на уровне организации учебного взаимодействия относятся:

- групповая форма работы;
- учебное сотрудничество;
- учебные диалоги;
- проектно-исследовательская работа [7].

На уровне методов и средств:

- инновационные методики;
- коммуникативно-информационные технологии [8].

По современным стандартам подготовки обучающихся высших профессиональных учебных заведений, студенты должны овладеть наряду с академическими компетенциями, дополнительные специальные и профессиональные навыки за достаточно короткий промежуток времени. Поэтому технология проектного обучения приносит большой эффект при выполнении работы в группе.

Для этого студенты должны объединиться в группы по 3-5 человек. Для каждой группы должен быть назначен руководитель для того чтобы помочь сформулировать и развить тематику проекта, обозначить сроки и указать индивидуальные задачи для каждого участника. Траектория обучения каждого студента с момента начала работы должна быть связана с проектом. Работа проектной группы организуется как составная часть учебного процесса подготовки специалистов, бакалавров и магистров. В процессе происходит закрепление знаний и навыков проектной, научно-исследовательской и организационно-управленческой (поскольку работа происходит в команде) деятельности.

Для того чтобы это проследить, мы рассмотрим технологические аспекты работы над проектом на каждом этапе:

– на подготовительном этапе определяются тема и цели проекта. Обучающиеся на данном этапе выбирают тему, создают команду, распределяют роли в своих подгруппах. Преподаватель при этом участвует в распределении ролей и формировании команды, помогает разрабатывать структуру проекта;

– этап планирования включает в себе определение источников, способов сбора и анализа информации по изучаемой проблеме. Обучающиеся занимаются сбором информации и составлением индивидуальных календарных планов. Преподаватель предоставляет имеющуюся по вопросу литературу, корректирует календарные планы;

– этап работы над проектом. Студенты осуществляют основные действия по разработке проекта. Роль преподавателя заключается в их консультировании, стимулировании их деятельности, поощрении, контроле за ходом выполнения проекта и обеспечении непрерывной обратной связи для достижения успешных результатов студентов;

– завершающим этапом является представление (защита) проекта. Готовые результаты должны быть оформлены согласно формам отчетности. Преподаватель корректирует отчет, организует экспертизу результатов, оценивает вклад каждого из участников в проект и результаты проекта в целом.

Лучшие проекты могут быть представлены к участию на конкурсах [9].

Отметим, что при выполнении работ у студентов не могут не возникнуть некоторые сложности. Чаще всего они связаны с постановкой ведущих и текущих целей и задач, с поиском решения, сопоставлении полученного результата и требуемого, оценкой собственной деятельности.

Для того чтобы студенты добились успешных результатов в проектной деятельности необходимо развить в них самостоятельность мышления, умение устанавливать причинно-следственные связи, умение прогнозировать результаты [10]. Поэтому большая роль отводится мотивации, то есть заинтересованности в работе над проектом. Она обеспечит максимальную творческую активность обучающихся. Преподаватель должен показать важность проекта, перспективу практической и социальной полезности.

Первое преимущество технологий проектного обучения состоит в уровне взаимодействия участников выполняемых проектов. То есть к проекту могут быть причастны различные предприятия – потенциальные работодатели. Второе – это то, что групповые проекты развивают чувство коллективизма. Научно-исследовательская деятельность в отличие от проектной чаще всего предполагает индивидуальную работу. Третье преимущество состоит в форме дальнейшего продвижения. НИР ставит цель: освоение студентом методов и приемов исследовательской работы, решение задач научного исследования, которые реализуются в соответствующих заданиях. Метод проектов же, как правило, направлен на перспективу дальнейшего продвижения, например в бизнесе.

Однако метод проектов имеет свои недостатки:

– из-за того, что роли в подгруппах делятся в зависимости от индивидуальных особенностей каждого из участников, степень их ответственности за ход и результаты работы значительно отличается;

– снижается возможность получения полного опыта каждым участником на всех этапах проекта из-за выполнения ими разных ролей;

– возможность некоторыми студентами решения своих задач, в процессе выполнения проекта за счет более инициативных участников группы;

– возникновение сложностей при оценке вклада каждого члена группы в командный результат [11].

На наш взгляд, при имеющихся недостатках, метод проектов помогает студентам успешно осваивать знания и становиться высококвалифицированными специалистами. Его преимущества имеют более существенный вес.

Выводы. Решение проектных задач не является еще одной техникой, которую можно просто приобщить к уже существующим учебным, практическим, творческим и исследовательским задачам. Проектные задачи в системе учебной деятельности достаточно сильно влияют на составные части учебного процесса: тип взаимоотношений между преподавателем и студентом, систему оценивания, отбор учебного содержания. Метод проектов дает широкие возможности для развития творческой стороны студента, коммуникативных умений, самостоятельности, что способствует более легкому формированию высококвалифицированного специалиста, мобильного, готового работать в быстро изменяющихся условиях.

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., 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. Кутелова 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. Иностраный 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.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Гладков Алексей Владимирович

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени Маршала инженерных войск А. И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос применения комплексного подхода к разработке контрольно-измерительных материалов для повышения их качества. Разработанный на основе комплексного подхода измерительный материал должен обеспечивать адекватное отображение учебного материала. Поскольку современное профессиональное образование строится на компетентностном подходе, рассматривается новая система оценочных средств, так как теперь оценивается не объем усвоенных знаний, а компетенции. Поэтому установлены положения, которые компетентностный подход вынуждает поставить на первый план в рамках формирования контрольно-измерительных материалов. Подробно проанализированы требования к КИМ, а также определены задачи, которые стоят перед вузами в рамках формирования контрольно-оценочных средств. Выявлено определение понятия «контрольно-измерительные материалы» и непосредственно их значение. Выявлены факторы, обеспечивающие комплексность формирования контрольно-измерительных материалов. Также рассмотрены требования к самому оцениванию, среди них главным образом статья выделяет: валидность, надежность, справедливость, развитие, своевременность и эффективность.

Ключевые слова: контрольно-измерительные материалы, качество образования, комплексный подход, компетентностный подход, специалист, выпускник.

Annotation. This article discusses the application of an integrated approach to the development of test and measurement materials to improve their quality. The measuring material developed on the basis of an integrated approach should ensure adequate display of the educational material. As modern professional education is built on a competence approach, a new system of evaluation tools is being considered, since now it is not the amount of knowledge that has been learned but competence that is evaluated. Therefore, there are provisions that the competence approach forces to put in the forefront in the formation of control and measurement materials. The requirements for CMM have been analyzed in detail, and the tasks that the universities face in the formation of control and evaluation tools have been defined. The definition of the concept of "control-measuring materials" and their significance is revealed. The factors providing complex formation of control and measuring materials are revealed. The requirements to the assessment itself are also considered, among them, the article highlights: validity, reliability, fairness, development, timeliness and efficiency.

Keywords: control and measuring materials, quality of education, comprehensive approach, competence approach, specialist, graduate.

Введение. Глобализация современного мира заставляет перестраиваться все государственные системы, в том числе и образование. Возрастают требования к выпускникам, все больше ценится способность к быстрой адаптации студента к условиям международной конкуренции и это является важнейшим фактором успешного и устойчивого развития. Образовательная политика России ставит главным приоритетом доступность качества образования. И на данный момент на каждом из уровней образования значительное место выделяется для исследования качества подготовки обучающихся. В отношении развития гражданских, бытовых, профессиональных компетенций личности, качество образования как социальная категория является показателем результативности и состояния образовательного процесса в обществе, соответствует ли он его ожиданиям и потребностям среди различных социальных групп.

Качество образования выявляется при помощи показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения и обеспечивающих развитие компетенций студентов.

Для того чтобы проверить уровень сформированности тех или иных компетенций используются соответствующие материалы, на наш взгляд подготовить их можно должным образом только при использовании комплексного подхода.

Формулировка цели статьи. Изучить формирование контрольно-измерительных материалов под влиянием комплексного подхода. В связи с этим необходимо решить следующие задачи: установить требования к контрольно-измерительным материалам; выявить факторы, обеспечивающие комплексность формирования контрольно-измерительных материалов.

Изложение основного материала статьи. Поскольку современное профессиональное образование строится на компетентностном подходе, мы должны сделать на этом акцент и сказать, что была сформирована новая система оценочных средств, так как теперь оценивается не объем усвоенных знаний, а компетенции. То есть функция оценивания теперь направлена не на выявление пробелов в знаниях

обучающихся как самоцели, а к тому, чтобы более точно определить направление улучшения результата. В таких рамках организация оценивания должна проходить в виде целенаправленного упорядоченного процесса в котором идет определение необходимого набора и достигнутого уровня компетенций. Результаты оценки выражаются количественно вне зависимости от содержания компетенции и от того насколько та или иная компетенция поддается оцениванию.

Компетентностный подход вынуждает поставить на первый план следующие положения:

- компетенции, выступающие результатом образования;
- образовательные технологии, выступающие способом их формирования;
- оценочные средства, выступающие инструментом доказательства достижения заявленных результатов образования [1].

Полную оценку компетенций выпускника можно проводить только на итоговой аттестации. При текущем контроле и промежуточной аттестации идет оценка более локальных результатов обучения (компонентов компетенций – знаний, умений, навыков).

Отдельные формы учебной работы и способы их оценки, направленные на формирование компетенций, должны быть равномерно распределены по всему периоду обучения. Включая сюда традиционные фундаментальные курсы, которые выступают в роли теоретической основы, эти формы и процедуры будут способствовать выработке определенного типа профессионального поведения, стереотипов, с которыми в будущем придется столкнуться выпускнику.

Исходя из выше сказанного мы можем утверждать, что наиболее оптимальным путем достижения сформированности систем оценки качества подготовки студентов является совокупность как традиционных методов проверки знаний, умений и навыков, так и инновационных подходов, которые ориентированы на комплексную оценку формирующихся компетенций. Отметим, что традиционные средства контроля следует совершенствовать, а инновационные, взятые из практики зарубежного образования, адаптировать под российскую систему.

Спектр проблем формирования контрольно-оценочных средств достаточно большой, поэтому мы рассмотрим общие подходы к его формированию.

К требованиям к контрольно-измерительным материалам можно отнести следующие:

- формирование контрольно-измерительных материалов должно происходить с помощью специальной знаковой системы, которая соответствует особенностям языка, используемого при изложении какой-либо конкретной учебной дисциплины;
- уровень подготовленности обучающегося и использующаяся знаковая система должны соответствовать друг другу, другими словами, студент должен понимать представленную перед ним знаковую систему и правильно ее интерпретировать, истолковывать;
- знаковая система должна быть синтаксически простой, но содержать необходимый и достаточный объем информации для нахождения верного ответа в течение отведенного времени;
- по своему содержанию контрольно-измерительные материалы должны быть соответствующими системе целей изучения дисциплины (целям занятий, тем, модулей, конечным целям дисциплины);
- контрольно-измерительные материалы должны носить характер прагматической корректности и направлены на оценивание уровня усвоения студентами учебного материала, по которому проводится измерение;
- в условиях активной технологизации образования, системы контроля становятся автоматизированными. Рекомендуется использовать не только текстовые знаки (слова, формулы, символы), но и графические и мультимедийные компоненты. К тому же, технологизация способствует комплексной подаче заданий [2].

Среди задач, которые стоят перед вузами в рамках формирования контрольно-оценочных средств стоит выделить: связь между формированием компетенций и различными этапами оценки достижений студента; определение целей для трансформации уже существующих контрольно-оценочных материалов, что именно должно быть дополнено, а что полностью изменено; определение соотношения контрольно-измерительных материалов с новыми задачами по оценке компетенций.

Далее рассмотрим понятие контрольно-измерительных материалов (КИМ). КИМ – это специальные материалы, разрабатываемые для проверки уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся, которые выражаются количественными и качественными показателями и которые способны наглядно показать степень знаний и умений студента [3].

Создание и разработка контрольно-измерительных материалов является обязательным условием реализации образовательной программы.

Функционально КИМ могут иметь разное значение:

- определяется уровень качества образовательной программы (при помощи интернет-тестирования обучающихся в процессе аттестации вуза);
- выявляется динамика освоения каждого вида учебной деятельности студента, в том числе практика и научно-исследовательские работы;
- организация самоаттестации и самопроверки обучающимися своего уровня освоения знаний;
- аттестация обучающихся, переводящихся из других вузов [4].

От эффективности контрольно-измерительных средств зависит качество образования в вузе в целом.

При формировании оценочных средств стоит помнить, что они сопровождают реализацию основных образовательных программ высшего профессионального образования и должны разрабатываться для проверки степени освоения компетенций. А оценочные средства, выступающие как неотъемлемая часть образовательных технологий (основным образом инновационных), должны стать действенным средством не только оценки, но и обучения [5].

Обучающемуся необходимо точно и четко осознавать свои достижения и недостатки для того, чтобы корректировать собственную деятельность, а педагогу направлять студента в нужное русло, поэтому формы контроля должны выступать своеобразным продолжением методик обучения [6].

Комплексность формирования КИМ достигается посредством учета следующих факторов:

– дидактико-диалектическая взаимосвязь результатов образования и компетенций. Говоря об отличиях данных понятий, то первое определяется педагогом, а второе – во время деятельности обучающихся;

– компетенции должны оцениваться в квазиреальной деятельности при условии максимальной приближенности ситуации к реальности;

– использование в процессе обучения индивидуальных и групповых оценок, самооценок (рецензирование работ друг друга: проектных, исследовательских, дипломных);

– достижения по итогам оценивания должны быть проанализированы и выявлены положительные и отрицательные индивидуальные и групповые результаты и направления развития [7].

Оценивание должно отвечать таким требованиям как: валидность (результат должен соответствовать поставленным целям); надежность (использование единообразных согласованных критериев или стандартов); справедливость (обучающиеся должны находиться в разных условиях для возможности добиться успеха); развитие (фиксация способностей обучающихся, благодаря которой выявляются возможности для улучшения ими своих результатов); своевременность (постоянная поддержка обратной связи); эффективность (выполнимость, которая не занимает слишком много времени ни у педагогов, ни у преподавателей) [8].

Виды и формы контроля, которые предусматриваются преподавателями на протяжении изучения дисциплины, должны быть отражены в рабочей программе (темы и задания, контрольные вопросы, типовые документы, тексты, задачи). Они направляются на то, чтобы достигнуть определенных результатов обучения и уровня сформированности общих и профессиональных компетенций с учетом специфики и вида профессиональной деятельности [9].

К видам контроля можно отнести: письменные работы, устный опрос, контроль, процессе которого, используются технические средства и информационные системы. Выделение каждого вида происходит по способу выявления формируемых компетенций:

– когда идет беседа обучающегося с преподавателем – это устный опрос;

– в процессе создания и проверки письменных материалов – это письменные работы;

– с помощью использования компьютерных средств – контроль с помощью технических средств и установок [9].

Результаты обучения должны отражать способности обучающегося по завершению обучения, то, в каких условиях он сможет реализовать свои навыки.

Компетенция – это интегральная и комплексная характеристика, поэтому контрольно-измерительные материалы должны быть составлены с учетом специфики природы компетенции [9]. В зависимости от того, какая была установлена цель оценки, уровень, ступень и тип образовательной программы, оценочные средства конструируются на разных уровнях сложности и неопределенности: начиная от тех, которые имеют однозначное решение, до тех, ответ на которые имеет множество вариантов решений, к тому же признанных решений на момент выполнения задания может и не быть. Чем уровень неопределенности выше (применяется более высокая степень творчества студента), тем меньше степень социальной нормированности (само содержание задания нормировано, а на ответ нормирование распространяется не всегда). И чем ниже уровень неопределенности, тем меньше степень нормированности.

Для определения степени соответствия заданной норме выбирается определенный критерий оценивания.

Основой проектирования и разработки оценочных средств может выступать структурная матрица текущего, промежуточного и итогового контроля уровня усвоения компетенций обучающегося и выпускника.

То, насколько эффективны оценочные средства определяют используемые технологии контроля результатов обучения, предусматривающие возможность комплексного оценивания разных элементов образовательных программ, формирующих приобретаемые компетенции.

На сегодняшний день измеримость компетенции как предмета контроля результатов обучения имеет большую трудность как в теоретическом, так и практическом смысле.

Требование измеримости – это требование к организации системы оценивания. И на сегодняшний день не существует общепризнанных методов измерения компетенций в системе образования. При их оценке должно учитываться формирование в студенте профессионального мировоззрения, определенного уровня культуры, этических навыков и других значимых профессиональных и личностных качеств.

Выводы. Комплексный подход к формированию контрольно-измерительных материалов в рамках компетентного подхода позволяет сделать подготовку выпускников более качественной. При соблюдении установленных нами требований к КИМ, формируется самостоятельная и творческая личность.

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. Кутепова Л.И., Крылышкова Л.Ю. Развитие взаимодействия между жилищно-коммунальными компаниями и вузом // Наука и школа. 2011. №6. С. 26-28.

6. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.

7. 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.

8. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г.Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. 2016. №11. С. 48-51.

9. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // IJEME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3469-3475.

Педагогика

УДК:373

доктор педагогических наук, профессор Горбачёв Александр Александрович
Краснодарский Государственный Институт Культуры (г. Краснодар);
аспирант 2 курса кафедры туризма, преподаватель кафедры
социально-культурной деятельности Чавыкина Ульяна Григорьевна
Краснодарский Государственный Институт Культуры (г. Краснодар);
аспирант 4 курса кафедры туризма Пикалов Владимир Петрович
Краснодарский Государственный Институт Культуры (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШТАБА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА

Аннотация. Современная школа сегодня рассматривается как полноценный социально – культурный центр, выполняющий определённые функции. Одним из профилактических подразделений в школе является штаб Воспитательной работы – как феномен современной социально – культурной деятельности.

Ключевые слова: штаб воспитательной работы, профилактическая работа, безнадзорность, социально – культурный центр.

Annotation. The modern school today is considered as full-fledged socio – cultural center that perform specific functions. One of the preventive departments in the school is the headquarters of the Educational work – as a phenomenon of modern socio – cultural activities.

Keywords: staff educational work, preventive work, child neglect and homelessness, socio – cultural center.

Введение. Современную школу сегодня можно рассматривать с точки зрения множества научных позиций: и как образовательное учреждение, и как социально – психологический центр, и как центр дополнительного образования, и, несмотря на то, что нормы Федерального Закона «Об образовании» перевели образовательные учреждения в статус организации, оказывающей образовательные услуги, школа продолжает быть полноценным социально-культурным центром, в стенах которого социально-культурная деятельность получает реализацию в полном объёме по всем вышеперечисленным профилям.

Рассмотрев исторический контекст темы, углубившись в историю построения воспитательной работы школы в период постсоветского времени и времени в период с 2000 до 2008 года, можно сформулировать всю вышеуказанную деятельность как разрозненную систему, не имеющую чёткой структуры: развал пионерии, тимуровских отрядов, попытки вернуть организованные формы детского отдыха и занятости ни к чему не привели. Данная проблема на территории Краснодарского Края была решена внедрением такой инновационной социально – культурной системы как штаб воспитательной работы.

Единой целью реализации функций штаба воспитательной работы является, прежде всего, профилактика безнадзорности несовершеннолетних средствами социально – культурной деятельности.

Проблемой безнадзорности в целом занимались такие авторы как В.Ф.Кондратишко, П.И.Люблинский, которые изучали безнадзорность как результат определенного социального состояния. Ж.М.Глозман определяет безнадзорность как отсутствие надзора (контроля) со стороны родителей, либо заменяющих их лиц. Отечественный педагог П.И. Люблинский считал беспризорностью «аномальное социальное состояние малолетнего...» [4, с. 57] (Люблинский, 1923). Он же писал: «Беспризорность есть состояние, характеризующее не саму личность ребенка, а ту социальную обстановку, в которой он растет и воспитывается» (Люблинский, 1923). По мнению педагога-новатора, А.С. Макаренко, для профилактики детской безнадзорности необходимо создать коллектив, основанный на принципах соединения воспитания и обучения с производственным трудом. Ядро учения Макаренко – теория воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. По нашему мнению, педагогическая модель деятельности штаба воспитательной работы построена именно на принципах А.С.Макаренко. К технологии организации деятельности штаба воспитательной работы обращались немногие современные педагоги-исследователи. Среди них можно выделить таких как Перетриева Е.А., специалист отдела организации воспитательной работы департамента образования и науки Краснодарского края; Чуп О. В., заведующая кафедрой педагогики и дополнительного образования ГОУ КК ККИДППО; Бубнову Д.С., Казмировскую И. В., старшие преподаватели кафедры педагогики и дополнительного образования, которым в 2010 году удалось сформулировать всю научную – методическую основу деятельности штаба воспитательной работы в выпущенных методических рекомендациях.

Изложение основного материала статьи. Введение в силу Закона Краснодарского края № 1539-КЗ «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» от 21 июля 2008 года привело к созданию в каждой школе с 1 сентября 2008 года Штаба Воспитательной Работы (далее по тексту ШВР), который сконцентрировал в себе все воспитательные направления деятельности учреждения. Претерпев множество интерпретаций, как кадровых, делопроизводительных, так и практических и структурно – функциональных, ШВР стал контролирующим подразделением такого органа системы профилактики как школа. Научная новизна данного исследования заключается в том, что:

1. Штаб воспитательной работы определён как социально-культурный феномен.

2. Выявлены и экспериментально проверены элементы успешной педагогической модели деятельности штаба воспитательной работы. Сегодня штаб воспитательной работы – это социально – культурный феномен современности, деятельность которого направлена на организацию досуговой работы, организацию занятости, дополнительного образования, психолого – педагогического сопровождения несовершеннолетних в целях профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Основными задачами ШВР являются:

1. Создание необходимых условий для духовно-нравственного, физического развития и реализации способностей учащихся;
2. Формирование в процессе воспитания активной жизненной позиции, осуществление личностного развития учащихся;
3. Прогнозирование и перспективное планирование воспитательной работы школы;
4. Организация и проведение работы по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
5. Выявление детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении;
6. Вовлечение обучающихся, в том числе и находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, в работу кружков и спортивных секций, социокультурных центров района, детских и молодежных организаций;
7. Реализация закона Краснодарского края «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;
8. Проведение мониторинга воспитательной, в том числе и профилактической работы [3; с. 3].

Для того, чтобы перейти к педагогической модели организации деятельности штаба воспитательной работы, необходимо определить, является ли ШВР социально – культурным феноменом, соотнеся его с общими и частными функциями социально – культурной деятельности.

Развивающая функция социально – культурной деятельности предполагает, что вся социально – культурная деятельность направлена на развитие человека; все её формы, методы, технологии подчинены данной задаче. Данная функция соответствует деятельности ШВР, так как каждый обучающийся, являющийся субъектом воздействия ШВР, должен получать развитие (образовательное, воспитательное и т.д.).

Культуротворческая функция – без создания и сохранения культуры невозможно развитие человека, а потому содержание данной функции и является воспроизводство культуры. Так и деятельность ШВР направлена на то, чтобы ребёнок был максимально вовлечён в культурно – досуговую деятельность, в данном случае подразумевается организация и вовлечение его в культурно – массовые мероприятия, где культура будет ключевым звеном – воспроизводимая и сохранённая.

Также необходимо соотнести частные функции СКД к деятельности штаба воспитательной работы.

Адаптивно - нормативная функция социально – культурной деятельности означает освоение формирующимся индивидом основ-санитарно – гигиенической культуры, культуры речи, поведения, адаптация к социуму и его культуре, приобретение способностей к самоконтролю и саморегуляции поведения, т.е. развитие элементов человеческих качеств. Данная функция СКД применима к штабу воспитательной работы и особенно проявляется в начальной школе. В рамках данной функции проводятся такие мероприятия как лекторий «Я – законопослушный школьник», игры по станциям «Я и правопорядок», заседание клуба знатоков «Что? Где? Когда?» на тему «Мои права и обязанности».

Образовательно – развивающая функция – продолжение освоения ценностей культуры, последовательный процесс социализации, инкультурации и индивидуализации ребёнка. Процесс деятельности штаба воспитательной работы всегда связан с данной функцией СКД, так как ребёнок, по мере взросления, должен обязательно проходить процесс социализации (иначе, будет выявлена асоциализация – отклонение). В рамках данной функции проводятся такие мероприятия как «Фестиваль национальных культур», спортивные состязания «Мы едины и непобедимы».

Преобразовательно – созидаящая функция - вовлечение ребёнка в процесс создания ценностей культуры, в различные формы творчества. В данном случае, это и есть процесс вовлечения в дополнительное образование и во внеурочную деятельность, а также вовлечение детей в такие мероприятия, как конкурс рисунков «Мамин портрет», «Мой учитель», марафон «Твори и создай».

Эколого – охранительная – формирование экологической культуры, сохранение культурного наследия, природной и культурной среды. Одним из направлений деятельности штаба воспитательной работы является обязательное экологическое воспитание детей и подростков, проявляющееся в реализации программ/планов по экологическому воспитанию, образованию. В рамках данной функции реализуются такие мероприятия как «Осенний бал», акции по сбору макулатуры, осенние ярмарки.

Информационно-просветительская функция - накопление, хранение и распространение информации культурно – просветительской деятельности, формирование интеллектуальных и иных качеств у ребёнка, позволяющих ориентироваться и находить нужную информацию, владеть современными навыками компьютерных технологий, мобильно получать и усваивать знания. Культурно - досуговая деятельность, организуемая членами ШВР, позволяет ребёнку получать информационно – просветительскую функцию. В сущности, она осуществляется при участии в мероприятии, получении новых знаний посредством проведённого мероприятия, закреплении их в образовательной, воспитательной и жизненной практике. В рамках данной функции реализуются конкурсы презентаций «Я живу в семье героя», конкурсы социальных видеороликов и плакатов «Я – гражданин».

Рекреативно – игровая функция социально – культурной деятельности означает формирование празднично – обрядовой и игровой культуры, обеспечение зрелищно – развлекательного досуга и психологической разрядки. Одна из важнейших функций, применимых к штабу воспитательной работы. Проведение мероприятий: профилактических, развлекательных, игровых – всё это обеспечивает качественный досуг и ребёнка и психологическую разрядку. В рамках данной функции проводятся марафоны уличных игр, линейки, посвящённые началу и концу учебного года, выпускные вечера и отчётные концерты.

Большинство функций социально – культурной деятельности совпадают с функциями штаба воспитательной работы, что даёт возможность определить ШВР как социально-культурный феномен, нет

совпадения в направлении деятельности с интегративно - коммуникативной функцией, так как ШВР не является носителем диалога культур и их взаимодействия.

В ходе исследования, были сформулированы функции штаба воспитательной работы, которые также можно отнести к социально – культурным:

Социально-правовая функция заключается в анализе, поддержке и профилактической работе с несовершеннолетними, попавшими в статус безнадзорного.

Социально – воспитательная функция направлена на организацию массовых досуговых мероприятий развлекательного и культурного – массового характера.

Необходимо рассмотреть педагогическую модель организации деятельности ШВР в условиях общеобразовательной школы, которая, по нашему мнению, состоит из трёх важнейших составляющих компонентов кадровая структура, профилактика и алгоритм действий.

Кадровая структура. В состав воспитательной работы входят такие педагогические специалисты как:

1. Заместитель директора по воспитательной работе - осуществляет планирование, контроль деятельности ШВР. В сущность функция руководителя ШВР является по большей степени контрольно – надзорной.

2. Социальный педагог – в его обязанности входит выявление детей и семей, находящихся в социально – опасном положении, составление досуговой занятости, контроль за ведением мониторинга ежедневной занятости.

3. Педагог-психолог – работает со всеми участниками образовательного процесса (учащиеся, родители, педагоги), оказывает им помощь в разрешении межличностных конфликтов, также педагог-психолог организует индивидуальное психолого – педагогическое сопровождение детей, требующих особого педагогического внимания.

4. Руководитель методического объединения классных руководителей – координирует деятельность классных руководителей по организации досуга, занятости детей в каникулярное и внеурочное время, организует воспитательную, в том числе профилактическую работу в классных коллективах.

5. Руководитель спортивного клуба – в его обязанности входит пропаганда здорового образа жизни посредством проведения спортивных мероприятий и участия обучающихся во Всекубанской спартакиаде школьников.

6. Библиотекарь – участвует в просветительской работе с учащимися, родителями, общественностью, взаимодействует со средствами массовой информации.

7. Медработник (по согласованию с органами здравоохранения) – осуществляет контроль за питанием, трудовым, физическим воспитанием, условиями организации учебно-воспитательного процесса согласно СанПиНа.

8. Педагог-организатор (вожатый) – организует работу органов ученического самоуправления, формирует у учащихся, требующих особого внимания, активную жизненную позицию, вовлекает их в социально значимые мероприятия.

Профилактика. Профилактика безнадзорности несовершеннолетних проявляется в двух ипостасях:

1) Профилактическая работа с несовершеннолетним, побывавшим в статусе безнадзорного;

2) Профилактическая работа в целях недопущения проявления безнадзорности в среде детей и подростков.

Обе разновидности профилактической работы должны обеспечиваться качественной не только правовой, но и социально – культурной деятельностью, которая обеспечивается специалистами различных учреждений образования, культуры и досуга, спорта. Она отличается применяемыми формами и методами.

Необходимо рассмотреть каждую разновидность в отдельности:

1) Социально – культурная профилактическая работа с несовершеннолетним, побывавшим в статусе безнадзорного, начинается с составления социального паспорта семьи, оформления необходимых документов по жилищно – бытовым условиям, составления карты внеурочной занятости несовершеннолетнего. При недостаточной занятости несовершеннолетнего во внеурочное время или при полном её отсутствии социальный педагог и классный руководитель предпринимают меры по вовлечению несовершеннолетнего в социально – культурную деятельность.

2) Профилактическая работа в целях недопущения проявления безнадзорности в среде детей и подростков проявляется, как правило, во внедрении специальных и/или элективных курсов, программ и/или подпрограмм профилактического воздействия. В этом и отличие второй разновидности социально-культурной профилактической работы: в том, что она носит не индивидуально-личностный, в общественный характер. Программа может носить название «Мой выбор» и содержать в себе акции «Я за ЗОЖ», лектории «Закон на защите детства», конкурсы «Я - законопослушный школьник», беседы «Моё счастливое будущее», классные часы по соблюдению социальных и правовых норм.

Алгоритм действий. Ежедневно после 1 урока дежурный администратор осуществляет сбор данных о количестве отсутствующих в образовательном учреждении. Как правило, сбор данных осуществляется посредством вписания в специально созданный для этого журнал. Журнал анализируется ежедневно специалистом штаба воспитательной работы.

Далее следует установление причин отсутствия того или иного обучающегося при помощи бесед с одноклассниками или бесед с родителями по телефону.

При пропусках 2 дней без уважительной причины осуществляется посещение учащегося на дому. Ответственным за данный пункт модели деятельности является социальный педагог и классный руководитель. По согласованию могут привлекать специалисты органов системы профилактики.

При обнаружении факторов, влияющих на возможное социально опасное положение обучающегося, начинается индивидуальная работы по выявлению данных причин. План индивидуально - профилактической работы носит социально – культурный характер и составляется в соответствии с федеральным законодательством, законодательством региона, уставом школы и планом деятельности ШВР. В план входят следующие необходимые составляющие элементы: вовлечение ребёнка во внеучебную деятельность, систему дополнительного образования (педагоги дополнительного образования, руководитель спортивного клуба, классный руководитель). Вовлечение ребёнка во внеурочную деятельность является ключевым направлением деятельности ШВР с детьми, так как массовые мероприятия, кружки, секции являются заполнением свободного времени обучающегося. Отсутствие свободного времени, максимальный мониторинг посещения

вышеперечисленных форм занятости является лучшим показателем социально – культурной реабилитации обучающегося. При необходимости или отсутствии результата деятельности осуществляется постановка на внутришкольный учет.

Отслеживание результатов работы осуществляется в ведении документации (личное профилактическое дело, журнал посещаемости, социальный паспорт семьи и т.д.).

Основываясь на нормативно – правовых актах, методических рекомендациях, каждая общеобразовательная организация вправе выбрать свою модель деятельности штаба воспитательной работы школы, ключевым фактором здесь является отсутствие противоречия нормам закона, морали и нравственности. Данная педагогическая модель была внедрена в 5 школах города Краснодара и в 5 школах Края. За 1 год деятельности ШВР в данных образовательных организациях были получены следующие среднестатистические данные:

1. Снижение уровня безнадзорности несовершеннолетних в среднем на 45,2 %.

2. Вовлечение обучающихся в культурно – досуговую деятельность повысилось в среднем на 35,2%.

Выводы. В сущности, штаб воспитательной работы – это нововведение, которое появилось впервые именно в кубанских школах. Его основными достижениями за прошедшие 9 лет деятельности стали:

1. Уменьшение процента безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних, контроль досуговой занятости учащихся, требующих особого педагогического внимания и систематизация всей воспитательной работы школы в целом, что позволяет определить ШВР как социально – культурный феномен современности, как институт социализации детей и подростков, необходимый для полноценного образования и воспитания подрастающего поколения в условиях современной школы;

2. Успешность деятельности ШВР в кубанских школах определило необходимость внедрения деятельности в других субъектах Российской Федерации для успешной реализации воспитательной работы в целом.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 (ред. от 04.06.2014 N 145-ФЗ, от 02.06.2016 N 166-ФЗ, от 03.07.2016 N 312-ФЗ)

2. Закон Краснодарского края № 1539-КЗ «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» от 21.07 2008

3. Положение о Штабе воспитательной работы МБОУ СОШ № 16 г. Краснодара (утверждено приказом директора школы от 01.09.2016г.)

4. Люблинский П.И. Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте. Социально-правовые очерки. М.: Юрид. изд-во НКЮ СССР, 1923. 294 с.

5. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. М.: Академия, 2009. 272 с.

6. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности Учебник для студентов вузов культуры и искусств. М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. 480 с.

7. Кондратишко В.Ф. Проблема изучения социальных связей и поведения безнадзорных детей: автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук. 13.00.01 – общая педагогика М.:1974. 19 с.

8. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Общие условия семейного воспитания: Учебное пособие. М.: Знание, 1984. 400 с.

9. Штаб воспитательной работы в образовательном учреждении. Организационно-методические основы деятельности / Е.А.Перетриева [и др.]. Краснодар. 2010. 114 с.

Педагогика

УДК:378.2

ассистент Граб Маргарита Викторовна

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

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения студентами художественных вузов более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Предложены современные методы работы с одаренными студентами художественных вузов на основе лично-ориентированного подхода. Описаны этапы психолого-педагогического сопровождения одаренных студентов. В соответствии с реализацией ФГОС ВО определены подходы к формированию профессиональных компетенций у одаренных студентов. Проанализирована вероятность внедрения в учебный процесс художественных вузов технологии формирования программы профессионального и личностного развития студентов с признаками одаренности.

Ключевые слова: одаренность; ФГОС ВО; технологии; современные методы и подходы; художественный вуз; личностное развитие.

Annotation. The article discusses giftedness as a system that develops throughout life, the quality of the psyche, which determines the possibility of achievement by art students in one or several activities in comparison with other people. The proposed modern methods of work with gifted art students on the basis of personality-oriented approach. Describes the stages of psychological and pedagogical support of gifted students. In accordance with the implementation of the GEF IN the approaches to formation of professional competence of talented students. Analyzed the probability of introduction in educational process of art universities of technology of formation of the program of professional and personal development of students with signs of giftedness.

Keywords: gift; GEF; technology; modern methods and approaches; art school; personal development.

Введение. Одной из актуальных задач высшего образования в художественных вузах является формирование зрелой, самостоятельной, творческой личности студента, адаптированной к изменяющимся условиям современной жизни. Учет специфики вуза, творческих, психологических особенностей участников

образовательного процесса, выявление одаренных студентов и использование инновационных, современных методов обучения – необходимое условие обеспечения эффективной деятельности психологической службы и образовательной деятельности в поисках адекватного выбора эффективных форм и методов обучения. В связи с этим проблема диагностики художественной одаренности студентов и развитие творческих способностей приобретает сегодня не только научно-теоретическое, но и практическое значение. Для этого необходимо определиться с понятием «одаренность», рассмотреть наиболее эффективные методики выявления одаренных студентов и на основе полученных данных систематизировать методы и подходы к развитию творческой одаренности. В этом направлении отечественные ученые Д.Б. Богоявленская [2, с. 46-68], Н.С. Лейтес [7] и др. разработали концепцию одаренности. Разработка данной концепции ставила цель, достижение которой раскрывает понятие одаренности на основе теоретических положений отечественной педагогики, социологии и психологии. Кроме того, определение основных принципов в решении выявления и развития одаренности у студентов позволит разработать систему поддержки и дальнейшего развития одаренных личностей. Вышеуказанными авторами дано определение одаренности «как системному, развивающемуся в течение жизни качеству психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, с. 47-48].

Учитывая специфику художественных вузов, готовящих специалистов в области художественной и театрално-декоративной живописи, керамики, художественной и компьютерной графики, специалистов народной художественной культуры (декоративно-прикладное творчество, кино-фото-видео творчество), дизайн, реставрация, архитектура, изобразительное искусство и др., то и направления подготовки студентов должны опираться на развитие тех способностей, которые профессионально значимы для каждого вида специальности. Однако, одаренность предусматривает наличие не только высокого уровня развитых специальных способностей, а общее развитие студента, учитывая личностные качества. На формирование личности влияют такие факторы, как природная среда, деятельность и социальная среда. В совокупности эти факторы развивают индивидуально-психологическую сторону личности, мировоззренческую и социально-психологическую [4 с. 157]. Таким образом, для дальнейшего развития одаренного студента необходимо использовать такие методики, которые будут способствовать общему развитию студента как субъекта обучения и в будущем высокопрофессионального специалиста. Для этого необходимо создание специальных условий, которые будут осуществляться за счёт длительной, целенаправленной групповой и индивидуальной работы, включающей выявление и развитие у студента следующих характерологических качеств:

- повышение уровня самоактуализации, т.е. персональное личностное самосовершенствование;
- выявление просоциальных мотивов;
- обучение самопрезентации;
- психодиагностика специальных способностей, организаторских способностей, предрасположенности, готовности к определённым действиям, мыслям, переживаниям;
- восприимчивость информации из внешнего мира с целью осознанной аргументации получения профессии;
- акцентирование внимания на полноту, ясность, реализуемость, нравственную обоснованность и правильное представление о мире труда и своей профессиональной деятельности [10].

На разных уровнях такого взаимодействия одаренность студента художественного вуза проявляется «в нахождении своего места в мире, в отношении к основным общечеловеческим ценностям и проблемам человечества; в определении своего места в обществе; в функционально-ролевой интерпретации своего социального статуса» [10]. Это предполагает обеспечение сопровождения одаренных студентов, которое опирается на те психические, личностные и творческие достижения, которые реально есть у них и они составляют уникальный багаж их личности. Среда сопровождения, создаваемая в вузе, не должна нести в себе целенаправленного влияния и давления на студента, она должна быть избирательной. Через педагогическую среду происходит формирование студента как носителя определенной культуры. Это достигается за счет формирования и поддержания у студента образовательных целей. Сопровождение одаренных студентов представляет собой целостную, системно организованную деятельность преподавателей, кураторов, позволяющую в наиболее благоприятной форме совместить решаемые им задачи собственного психологического развития, образования, профессионального становления, саморазвития и социализации. В решении каждой из них студенту необходимо достичь некоторых личностно-значимых и социально приемлемых результатов. Сопровождение одаренных студентов предполагает [1, с. 7]:

- отслеживание психологического и социального статуса одаренных студентов и динамики их психического, личностного. Творческого, профессионального развития в процессе обучения;
- изучение задатков, способностей, познавательных процессов, интересов и профессиональной направленности. Решение этой задачи предполагает, что образовательный процесс и профессиональная ориентация в вузе построены по гибким схемам, могут изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей и уровня креативности студента;
- создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи в профессиональном самоопределении одаренным студентам, имеющим проблемы личностного или социального плана;
- использование современных методов и подходов в работе с одаренными студентами.

Формулировка цели статьи. Таким образом, целью исследования являлся поиск актуальных современных методов и подходов в работе с одаренными студентами художественных вузов. Для достижения цели решались следующие задачи:

1. Рассмотреть практику использования кейс-метода в работе с одаренными студентами художественных вузов.
2. В соответствии с реализацией ФГОС ВО определить подходы к формированию профессиональных компетенций у одаренных студентов.
3. Проанализировать вероятностную эффективность внедрения в учебный процесс технологии формирования программы профессионального и личностного развития студентов с признаками одаренности.

Изложение основного материала статьи. Современные методы и подходы обучения одаренных студентов художественных вузов строятся с использованием различных методических приемов, методик и новых технологий. Богатейшие вспомогательные возможности для формирования целостного креативного мышления предоставляют современные педагогические технологии. Один из них - кейс-метод, который

ставит перед преподавателем вуза задачу развития личности студента, его профессионализма, а не только передачу знаний. Не только передать знания, но и «научить учиться». Мотивировать студента находить и обрабатывать различную информацию, применять ее в реальной жизни и на основе полученных знаний, создавать свои собственные сюжеты, видео, зарисовки, дизайн и др. Значительный вклад в разработку и внедрение метода - кейса внесли О.Г.Смолянинова, Е.И.Михайлова, Г.А. Брянский, В.Я. Платов, Д.А. Пospelов, О.А. Овсянников и др. [9], [5], [6].

Кейс - это совокупность учебных материалов, в которых сформулированы практические проблемы, предполагающие коллективный или индивидуальный поиск их решения. Для одаренных студентов дает возможность проявить себя, так как отличительная особенность этого метода – описание или решение проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни и на основе реальных фактов обучения. Отчасти этот метод дублирует проблемное обучение по С.Л. Рубинштейну, в котором перед учащимися ставится проблемная задача, проблемный вопрос и проблемная ситуация [3, с. 91].

Кейс-метод известен очень давно. Своими корнями кейс-метод уходит в Harvard Business School (HBS) в Бостоне. В 1908 году преподаватели вузов решили вместо стандартных лекций использовать кейс-метод, который развивает креативность студентов, расширяет творческое и критическое мышление, развивает способности, учит самостоятельно искать решение творческих и логических задач [9]. В настоящее время, когда используется индивидуальный подход в обучении, кейс-метод стал очень актуальным в обучении школьным предметам. Основная структура кейс-метода основывается на том, что студенты имеют в качестве задачи случай из практики или реальное практическое задание. Они обсуждают это, ищут альтернативы для его решения, предлагают собственный творческий вариант, обосновывают свое решение и выбор, а потом сравнивают его с тем, что было принято на практике в демонстрируемом случае. На учебных занятиях в художественных вузах студентам приходится работать с природным фото и видео материалом, красками и акварелью и т.д. Почти все специальности художественных вузов изучают аспекты жизни людей и их быта. Кейс-метод позволяет подключиться к внутренним источникам активности одаренного студента, чтобы усилить проявление его одаренности. Эти источники можно обозначить следующим образом: познавательная потребность; интерес к будущей трудовой деятельности; потребность в самовыражении и самопрезентации; потребность в самореализации; потребность в социальном признании [4, с. 173].

Задействовать эти внутренние психологические источники можно используя проблемный подход к обучению, при котором усвоение содержания обучения и развитие студента происходят не путем передачи ему некоторой информации и обучения определенным профессиональным навыкам, а в процессе его собственной активной деятельности, что несомненно усиливает одаренность.

Алгоритм работы с кейсом следующий: извлечение смысловой и практической информации из кейса; анализ содержания кейса; выводы по проблеме [9]. Кейс - метод предполагает решение творческих задач на основе анализа кейса, т.е. текста, эскиза, картины, плана и др.

Дидактические принципы кейс-метода в образовательной деятельности с одаренными студентами можно обозначить следующим образом: формирование у студентов умения работать с информацией и практическим материалом; акцентирование внимания на развитии сильных сторон студента; обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов; индивидуальный подход ко всем студентам, и, в первую очередь, к одаренным; учёт потребностей одаренных студентов.

Таким образом, использование кейс – метода в художественных вузах развивает компетентностные качества личности студентов: аналитические умения, практические умения, креативность, коммуникативные навыки, социальный и эмоциональный интеллект. А наличие в структуре кейс-метода дискуссий, споров, аргументации является своего рода тренингом для участников образовательного процесса, учит соблюдению норм и правил общения, развивает умение отстаивать свою точку зрения, опираясь на научные источники.

Решение следующей задачи связано с реализацией ФГОС ВО, которые определяют подходы к формированию профессиональных компетенций у одаренных студентов. В разделе пятом ФГОС ВО «Требования к результатам освоения программы бакалавриата» записано, что у выпускников вузов должны быть обязательно сформированы три группы компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные [11, 12, 13, ст. 5.1, 5.2].

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен уметь решать следующие профессиональные задачи: выполнение художественного моделирования и эскизирования; владение навыками композиционного формообразования и объемного макетирования; владение информационными технологиями, различных видов изобразительных искусств и проектной графики; выполнение комплексных дизайн-проектов; выполнение инженерного конструирования; владение технологиями изготовления объектов дизайна и макетирования; владение методами эргономики и антропометрии. Кроме того, выпускники должны уметь применять методы научных исследований при создании дизайн-проектов [11].

Для умения решать перечисленные задачи требуется немало усилий овладения некоторыми перечисленными компетенциями:

- способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции(ОК-10);
- способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-10);
- владением основами академической живописи, приемами работы с цветом и цветовыми композициями (ОПК-2);
- способностью применять современную шрифтовую культуру и компьютерные технологии, применяемые в дизайн-проектировании (ОПК-4);
- способностью учитывать при разработке художественного замысла особенности материалов с учетом их формообразующих свойств (ПК-3);
- способностью использовать информационные ресурсы: современные информационные технологии и графические редакторы для реализации и создания документации по дизайн-проектам (ПК-10) и др. [11], [12], [13].

Для овладения перечисленными компетенциями эффективной может являться «Технология формирования программы профессионального и личностного развития студентов с признаками одаренности». Она заключается в диагностике проблем, возникших у студентов в процессе обучения; выявлении профессиональных ожиданий; постановке целей будущего профессионального и личностного развития и возможностей их реализации. Программа создается и реализуется на основе результатов

выявленной одаренности у студентов и включает в себя деятельность по диагностике способностей и задатков, заранее обозначенных и опирающихся на определенные профессиональные качества, а также способы их дальнейшего развития. Особое внимание уделяется диагностике специальных способностей. На основе диагностики выстраивается индивидуальная программа профессионального самоопределения, личностного развития с учетом способностей, одаренности, а также определения возможности дальнейшего специализированного обучения одаренного студента.

Для детального изучения одаренных студентов художественных вузов можно использовать следующие диагностические технологии:

«Рациональные приемы заучивания» – установление рациональных приемов заучивания.

«Диагностика слухового и зрительного внимания и их концентрация» – выявление степени произвольности внимания, концентрации внимания.

«Скорость протекания мышления» (дивергентного, конвергентного) – установление индивидуальных особенностей протекания мыслительного процесса.

«Выявление взаимосвязи типа личности и сферы профессиональной деятельности» (по Дж. Холланду) [8, с. 45-55].

«Диагностика профиля мышления» - предметного, образного, знакового, символического (по Д.Брунеру) [8, с. 293-295].

«Незаконченные решения» – установление у студентов наличия мотивов будущей профессиональной деятельности и их силы.

«Методика закономерности числового ряда» – оценка логического аспекта мышления и волевых усилий.

«Диагностика психических состояний и свойств личности. Шкала самооценки».

«Исследование уровня субъективного контроля» – оценка сформированного уровня субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями.

Описанные современные методы и подходы в работе с одаренными студентами художественных вузов – это лишь часть апробированных инновационных технологий, используемых в работе со студентами, имеющими признаки одаренности. Схематически их можно представить следующим образом.



Выводы: для комплексного подхода к организации образовательной деятельности с одаренными студентами художественных вузов в образовательных организациях необходимо существенно активизировать деятельность по внедрению инноваций и инновационных технологий:

- разработка научно-методического обеспечения инновационной деятельности;
- разработка инновационных образовательных программ;
- подбор психолого-педагогического инструментария для работы с одаренными студентами и для выявления одаренности;
- использование в учебном процессе Интернет-образования;
- эффективное применение новых возможностей современных информационно-коммуникационных технологий.

В основу интеграции образовательной деятельности с одаренными студентами необходимо включить нормы ФГОС ВО, а также внутреннее нормирование деятельности всех объектов профессионально-образовательного процесса в вузе.

Целью многоуровневой образовательной системы должно стать смещение акцента с организационной инновации уровней образования на формирование личности специалиста с интегральными характеристиками профессиональных и базовых компетенций.

Использование кейс-метода в художественных вузах развивает одаренность, компетентностные качества личности студентов, обеспечивает возможность построения собственной образовательной траектории и управления своей профессиональной карьерой.

В ходе исследовательской деятельности обоснована целесообразность использования в работе с одаренными студентами личностно-ориентированных технологий и кейс-метода, а также показаны особенности их применения в условиях художественных вузов.

Определены и схематично оформлены современные методы и подходы в работе с одаренными студентами художественных вузов.

Обоснована совокупность условий психолого-педагогического сопровождения обучения и развития одаренных студентов, обеспечивающих индивидуальное саморазвитие и самосовершенствование личности одаренного студента.

Литература:

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе; / М.Р.Битянова. М.: Генезис, 2000; - 298 с.
2. Боявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. - 2004. - №2. - С. 46 - 68.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб.: 2006. - 304 с.
4. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Минск, 1999. – 375 с.
5. Михайлова Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е.И.Михайлова / Маркетинг. - 1999. - №1.
6. Переход к Открытому образовательному пространству. Часть 1. Феноменология образовательных инноваций. Коллективная монография./ Под ред Г.Н. Прозументовой. - Томск, Изд-во Том. Ун-та, 2005. - 484 с.
7. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: / Под. ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. - СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
9. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании: сб. - М.: ВПО, 2000.
10. <http://search.rsl.ru/ru/record/01000332159> Беспаленко, Елена Михайловна. Психолого-педагогические условия развития профессиональной ориентации учащейся молодежи в преемственной связи школа-вуз: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Воронеж, 2001. - 233 с. (дата обращения 08.08.2017 с. 150- 154).
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 54.03.01. Дизайн (уровень бакалавриата). Приказ от 11 августа 2016 г. N 1004.
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 50.03.03 История искусств (уровень бакалавриата). Приказ от 7 августа 2014 г. N 936
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 сентября 2016 г. N 1159 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 54.05.05 Живопись и изящные искусства (уровень специалитета)»

Педагогика

УДК 796

кандидат педагогических наук Дедловская Марина Владимировна

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Золотухина Инна Анатольевна

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

ВОСПИТАНИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КОНЬКОБЕЖЦЕВ

Аннотация. Данная статья посвящена развитию скоростно-силовых качеств конькобежцев. Произведен анализ научно-методической литературы. Определен уровень физической подготовленности спортсменов. В статье рассматривается процесс подготовки бегунов на коньках. Основным качеством в подготовке результативных спортсменов, специализирующихся в конькобежном спорте, авторы рассмотрели скоростно-силовые способности. Упор сделан на обоснование подбора упражнений и методов способствующих развития скоростно-силовых способностей конькобежцев. Разработана и апробирована методика воспитания скоростно-силовых качеств. Доказана эффективность разработанной методики.

Ключевые слова: конькобежный спорт, техника, тактика, скоростно-силовые способности, спорт, тренировочный процесс, воспитание, развитие скоростно-силовых способностей, спортсмены, конькобежцы.

Annotation. This paper focuses on the development of speed-power qualities of the skaters. The analysis of scientific-methodical literature. Determined level of physical fitness of athletes. The article discusses the process of preparing the runners on the skates. The main quality in the training of successful athletes specializing in speed skating, the authors examined the speed-power abilities. Emphasis is placed on justification for the selection of exercises and methods conducive to the development of speed-strength abilities of the skaters. Developed and tested a technique of training of speed-power qualities. The efficacy of the developed methodology.

Keywords: skating, technique, tactics and speed-power abilities, sport, training process, education, development of speed-strength abilities, athletes, skaters.

Введение. Подготовка спортсменов высшего мастерства требует планового подхода к подрастающему спортивному поколению. Развитие качеств не может осуществляться, не планировано и спонтанно, так как объемы и интенсивность нагрузок изнашивают организм в любом возрасте. В настоящее время конькобежный спорт требует совершенствования, как техники, так и тактики ведения соревнований. Основу чего может внедрить личность тренера, способного применить свой опыт, видение, новое веяние современной спортивной тренировки; что является синтезом огромной работы по изучению прошлого и настоящего опыта современного конькобежного спорта [3].

Особенностью развития конькобежного спорта является увеличения скоростных характеристик

инвентаря, а так же преодоления дистанции, не зависимости от метража. Скорость перемещения спортсменов конькобежцев всецело зависит от мощности и быстроты отталкивания, что влечет прогрессирования уровня физических качеств, ювелирного оттачивания техники в зависимости от дистанции преодоления спортсменом, а так же применение тактики во время преодоления метража.

Повышение уровня развития скоростно-силовых способностей спортсменов занимающихся бегом на коньках, влияет на развитие динамики преодоления дистанции, улучшение спортивных результатов во всех видах данного спорта. Что способствует необходимости планирования в процессе многолетней подготовки и искать пути совершенствования, технического арсенала, тактических вариаций и технико-тактических возможностей спортсмена [1, 5].

На основании изученного опыта тренерского и спортивного опыта, а так же теоретических работ сделан вывод об актуальности рассматриваемой проблеме.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является разработать и определить эффективность методики воспитания скоростно-силовых способностей конькобежцев.

Гипотеза исследования – предполагается, что при использовании разработанного комплекса упражнений и методики повысится уровень скоростно-силовых способностей конькобежцев.

В последние годы многие тренеры в тренировочном процессе отводят важное значение развитию скоростно-силовых качеств. Значимый уровень которых, способствует получению высоких спортивных результатов, за счет повышения работоспособности спортсменов, в процессе спортивной подготовки.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе педагогического эксперимента, проведено тестирование на базе Детской юношеской спортивной школы №4 города Зеленодольска, с участием воспитанников в возрасте 15-17 лет, имеющих уровень спортивного мастерства – кандидат мастера спорта.

Таблица 1

Результаты скоростных способностей у контрольной и экспериментальной групп (до эксперимента)

Показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Достоверность различий
	X ср \pm δ	X ср \pm δ	T пар
Бег 100м (с)	12,9 \pm 0,76	12,9 \pm 0,75	1,17
Прыжок в длину (см)	248 \pm 11,58	248 \pm 2,93	1,30
3-ой прыжок (см)	632 \pm 28,52	630 \pm 29,73	0,55
Прыжковая имитация на время (30 сек)	23 \pm 2,63	24 \pm 2	0,98
5 кругов на велосипеде в лесу (мин)	23, 21 \pm 0,19	23,30 \pm 0,18	1,57
Бег 300м (с)	48 \pm 1,14	49 \pm 1,38	0,29

Выявлен уровень скоростно-силовых способностей:

Оценка скоростно-силовых способностей, проявляемых в целостных двигательных действиях: использовали такой тест как, бег на 100 м., 300 м., 5 кругов на велосипеде по лесу, прыжки с места в длину, тройной прыжок, прыжковая имитация на время.

Результат оказались следующими (Табл. 1): Результаты по используемым тестам говорят, о том, что обе группы имеют идентичную подготовленность, что статистически доказано, разница в показателях между двумя группами отсутствует.

Внедрение комплекса упражнений в ДЮСШ №4 города Зеленодольска. Задействована экспериментальная группа в составе 6 человек – спортсменов 15 – 17 лет одного уровня подготовленности и имеющие звание мастера спорта по конькобежному спорту. Участники контрольной группы 6 человек – спортсменов 15-17 лет.

Контрольная группа занималась стандартно по утвержденной программе ДЮСШ № 4 города Зеленодольска, а экспериментальная группа в течение двух месяцев применяли разработанный комплекс упражнений и методику в своем тренировочном процессе, направленный на воспитание скоростно-силовых способностей конькобежцев.

Основными средствами тренировки в подготовительном периоде:

- 1) ускорения с разной направленностью;
- 2) различные специальные прыжковые имитации;
- 3) работа на имитационной доске;
- 4) упражнения на скоростно-силовую направленность.

При использовании комплекса с определенным перечнем упражнений. Направленность тренировочного занятия смещается в сторону варьирования нагрузки, увеличения продолжительности использования одного упражнения или цикла упражнений, повышения количества повторений, уменьшения пауз отдыха между упражнениями или их циклами.

Подготовительная часть тренировки в базовом летнем периоде заключается в использовании разминочных, общеразвивающих и специально-подготовительных упражнений. Общеразвивающие упражнения (ОРУ) – это стандартный набор упражнений, способствующий разогреву крупных мышц организма и приводящий к мобилизации всех систем органов [2]. Этот набор, так называемая разминка, состоит из упражнений, действующих верхний плечевой пояс, затем корпус и так постепенно опускаясь до нижних конечностей. После мы включаем свой комплекс упражнений перед основной тренировкой

направленный на воспитание скоростно-силовых способностей конькобежца. В этом комплексе спортсмены набирали объем, различных ускорений с отягощением и без него, прыжковые имитации и прыжки через барьеры.

Применялась тренировка на имитационной доске, для улучшения технических качеств, выносливости и скоростно-силовых качеств. В экспериментальной группе были использованы экспериментальные средства – утяжелители весом в 200 грамм, которые крепятся на голени ног (в манжеты). Применялись они в прыжковых упражнениях, многоскоках, в различных беговых ускорениях. Есть еще один вид утяжелителя, которые мы применяли в нашей работе на тренировках с имитационной направленностью. Пояс, весом в 700 грамм, крепился на поясничный отдел конькобежца, чтобы придать вес отягощения для совершенствования посадки и развития скоростно-силовых способностей.

Таблица 2

Применение средств воспитания скоростно-силовых способностей конькобежцев в микроцикле

1 день		
Упражнение	Дозировка	Методическое указание
Многоскопи по 40 метров	10 упражнения	Следить за правильным выполнения прыжков.
Прыжки через резину с манжетами, ускорение. На одной ноге с манжетами ускорение. Прыжковая имитация с манжетами через резину, ускорение.	Прыжки с двух ног - 20 дв. Прыжковая-12 дв. 2 серии	Резина на середина бедра. Прыжковая имитация-на уровне чуть ниже колена. Следить за правильным выполнением прыжковой имитацией.
Старт с резиной 30 метров	6 серии	Следить за правильным выполнения старта и последующих стартовых шагов.
В посадке запрыгивание на тумбу	12 дв. 3 серии	Спину держать прямо, в конце упражнения подняться на носки. Выполнять в быстром темпе.
2 день		
Упражнение	Дозировка	Методическое указание
Прыжки через легкоатлетические барьеры	5 серии	
Толчки в сторону	6 дв. на каждую ногу 3 серии	Максимальные толчки, темп высокий. Следить за правильной техникой выполнения.
Катание на досках с манжетами	1мин 20. 3 серии Отдых 3-5 мин	Темп высокий. Следить за правильной техникой выполнение.
Старт с резиной 30 метров	2 серии	Следить за правильной техникой выполнение
3 день		
Упражнение	Дозировка	Методическое указание
3 прыжка вперед 2 назад, 3 прыжка вперед 2 назад, 3 прыжка вперед 2 назад.	3 серии	Темп выше среднего
Прыжки через скакалку	50раз, 2-3 серии	Темп высокий
Смена ног на тумбе	По 15 на каждую ногу 3 серии	Следить за выполнением упражнения
4 день		
Упражнение	Дозировка	Методическое указание
Прыжки через резину в манжетах и ускорение 20м	6 разновидностей -20 дв	
Прыжки из приседа с последующим выпрыгиванием вверх максимально в манжетах	10 прыжков -2раза	Следить за отталкиванием
Скакалка	50-дв 4 серии	
5 день		
Упражнение	Дозировка	Методическое указание
Статика по 10сек в посадке + 6 выпрыгивании (5 повторения) утяжелители 200гр	3 серии	
Катание на доске с поясом	1м 30сек. 4 серии	Следить за техникой выполнения упражнения.
Скакалка	50-дв 3 раза	
6 день		
Упражнение	Дозировка	Методическое указание
Многоскопи с подтягиванием	12-дв на каждую ногу 6 серии	
Прыжки лягушки	6-дв, 6 серии	
Старты с резиной	30 мет. 5 серии	Следить за правильным выполнения упр.(стартовое положение и первый шаг)
	7 день выходной	

Нами было взято четыре основных методов развития быстроты [4]:

1. Повторный метод.

2. Сопряженный метод.
3. Метод круговой тренировки.
4. Соревновательный метод.

Недельный план для спортсменов контрольной и экспериментальной группы был одинаковым. Нагрузка тренировок, была регламентирована, пульсом 150-180 уд/мин, так как ЭГ применяла специальные средства и пульс поднимался до нужного нам уровня, в КГ же группе мы увеличили интенсивность движений.

Анализ результатов исследования у конькобежцев свидетельствует о том, что у экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента не было существенных различий в показателях физической подготовленности. После 2 месяцев тренировок ОФП по разработанному комплексу, математическая обработка результатов исследования, выявила существенные изменения в перечисленных показателях конькобежцев экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой (Табл. 3).

Таблица 3

Результаты экспериментальной и контрольной групп, после проведения эксперимента

Показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Достоверность различий
	$X_{cp} \pm \delta$	$X_{cp} \pm \delta$	t
Бег 100м (с)	12,8±0,75	12,7±0,71	5,6*
Прыжок в длину (см)	244±11,65	250±12,95	4,95*
3-ой прыжок (см)	641±18,06	650 ±20,54	0,98
Прыжковая имитация на время (30 сек)	23±2,22	26±2	2,91*
5 кругов на велосипеде в лесу (мин)	22,50±1,02	21,57±0,87	2,44*
Бег 300м (с)	48±0,26	46 ±0,21	0,52

Во второй и третьей колонке таблицы 3 – средние показатели контрольных испытаний после применения предложенного комплекса по разработанной методике, показывают положительную динамику, и выше динамика у испытуемых в экспериментальной группе.

Рассмотрим тест бег 100 м. На начало исследования данные контрольной и экспериментальной группы свидетельствуют о недостоверности различий (таблица 3).

Результат участников в беге на 100 м, в контрольной группе в начале эксперимента составил – 12,9 +0,31 с, в конце эксперимента – 12,8+0,3. В экспериментальной группе в начале эксперимента результат составил 12,9 +30 с, в конце эксперимента 12,7+0,2 с.

Далее рассмотрим результаты прыжков в длину с места. На нашей диаграмме видно, что результаты экспериментальной и контрольной группы до начала эксперимента одинаковые – 248 + 4,72 см., и 248+5,27 см. Но после эксперимента у контрольной группы результат стал – 244+4,75 см., а у экспериментальной группы – 250+5,28 см. (таблица 3).

Результаты следующего теста (тройной прыжок) у экспериментальной группы – 630 см +12,14 после 650 +8,38, прирост оказался 20 см. А вот у контрольной группы прирост оказался в 9 см, до эксперимента 632+11,64 после 641 +7,37 (таблица 3.).

В тесте – прыжковая имитация на время, также видим положительную динамику у экспериментальной группы. В экспериментальной группе до внедрения комплекса упражнений был – 24+0,81, после 26+0,81. У контрольной группы результат остался не изменным: до эксперимента 23+1,07 после эксперимента – 23+0,90 (таблица 3).

Далее проведенный нами был тест – 5 кругов на велосипеде по лесу. 1 круг – 2200 м, общая дистанция – 11 км. Контрольная группа проехала за 23, 21 +0,07, после эксперимента результат оказался следующим 22,50 +0,41 мин. Экспериментальная группа до эксперимента показала средний результат –23,30+0,07 мин, после эксперимента, результат сократился и стал 21,57+0,35

И последний проведенный нами, был тест на 300 м. Здесь также просматривается положительная динамика, у экспериментальной группы результаты: до эксперимента – 49+0,61сек., после 46 +0,08, т.е. улучшились на 0,2 сек, а вот у контрольной группы остались на прежнем уровне: до эксперимента 48 +0,51 сек., после 48 +0,10 (таблица 3).

Для определения темпа прироста показателей необходимо пользоваться формулой $W = \frac{100(Y2-Y1)}{0,5(Y1+Y2)} \%$

Прирост показателей после эксперимента контрольной группы

№	Тест	Прирост
1.	Бег 100м	0,8%
2.	Прыжок в длину	3,96 %
3.	3-ой прыжок	0,3 %
4.	Прыжковая имитация на время (30 сек)	0,04%
5.	5 кр. На велосипеде в лесу	5%
6.	Бег 300м	2,67%
	Итого:	12,77%

Таблица 5

Прирост показателей после эксперимента, экспериментальной группы

№	Тест	Прирост
1.	Бег 100м	2,33%
2.	Прыжок в длину	4,72%
3.	3-ой прыжок	3,12 %
4.	Прыжковая имитация на время (30 сек)	8%
5.	5 кр. На велосипеде в лесу	3,25%
6.	Бег 300м	4,25%
	Итого:	25,67%

Выводы. На основе представленного эксперимента и проделанных расчетов, полученные данные, нами проанализированы и оценены результаты, как подтверждающие нашу гипотезу, о важности целенаправленного развития скоростно-силовых качеств спортсменов занимающимися бегом на коньках.

Среднее значение показателей в экспериментальной группе статистически достоверны, и выше по сравнению с участниками, представляющие контрольную группу.

Нами отслежено, что показатели, оценивающие скоростно-силовые способности у спортсменов экспериментальной группы, по истечению шести месяцев использования предложенного комплекса упражнений по разработанной методики, оказались значительно выше, чем у испытуемых в контрольной группе, где использовалась стандартная программа подготовки спортсменов конькобежцев уровня мастера спорта. Изначально же показатели скоростно-силовой подготовки были на одном уровне и статистически равны в обеих группах.

На основании вышеизложенного исследования, для развития скоростно-силовых качеств у конькобежцев 15-17 лет, рационально использовать разработанный комплекс упражнений.

Литература:

1. Барышникова Ю.А. Построение тренировочных занятий с юными конькобежцами в целях повышения их общей физической работоспособности И / Ю.А. Барышников / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 1983.

2. Белоусова А.А., Никитин А.С., Рябышева С.С., Вафина Э.З., Гулякова А.А. / Молодой ученый. – 2012. – № 4. С. 538-540.

3. Веселкин М.С., Криволапчук В.В. О необходимости широкого применения средств ОФП в системе подготовки юных конькобежцев / М.С. Веселкин, В.В. Криволапчук // В сборнике: Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире Материалы XXII Международной научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся. - 2012. - С. 302-305.

4. Кубаткин В.П. Контроль и управление подготовкой конькобежцев (вопросы стратегии и тактики) / В.П. Кубаткин / Вестник спортивной науки. – 2004. – № 2. С. 34-37.

5. Мартыненко И.В. Начальная специальная подготовка юных конькобежцев в условиях крытых катков / И.В. Мартыненко / Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 5. – С. 72-76.

УДК 376.1

преподаватель Долгин Дмитрий Сергеевич

Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний (г. Новокузнецк)

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СОТРУДНИКОВ УИС

Аннотация. В данной статье автор рассматривает некоторые проблемы, связанные с процессом воспитания сотрудников УИС, выявленные в ходе изучения нормативно-правовых документов, регламентирующих данную сферу образовательной деятельности. Особого внимания заслуживают вопросы речевой культуры сотрудников УИС, рассматриваемой автором в качестве интегрированного свойства личности в целом, выявляющего уровень ее развитости, образованности и воспитанности. Автором предлагаются некоторые предложения, касающиеся отражения данной проблемы в имеющихся нормативно-правовых документах.

Ключевые слова: процесс воспитания, речевая культура, сотрудник УИС, ФГОС третьего поколения.

Annotation. In this article the author considers some problems related to the process of education of the prison staff identified in the course of studying of normative legal documents regulating this sphere of educational activity. Particularly noteworthy are the issues of speech culture of the prison staff, considered by the author as the integrated properties of the whole person, revealing the level of development, education and education. The author offers some suggestions regarding the reflection of this problem in existing legal documents.

Keywords: process education, speech culture, an employee of UIS, FSES of the third generation.

Введение. В рамках современного времени, характеризующегося далеко не однозначными процессами, происходящими в политической, экономической, правовой и других сферах жизни, назрела насущная необходимость выработки новых организационно-методических и педагогических подходов к воспитательной работе сотрудников УИС. При этом необходимо учитывать новые реалии в организационно-штатной структуре ФСИН России и подчиненных подразделений. В силу сказанного одним из приоритетных направлений в реализации данного вида деятельности является нравственное воспитание, чему, в частности, и посвящена данная статья.

Формулировка цели статьи. Как отмечает В.А. Уткин, знание основных нравственных принципов является основой морального сознания сотрудника учреждений, исполняющих наказания [7, с. 88]. Однако преобразование этих знаний в убеждения и принципы, безупречное соблюдение законов морали в служебной деятельности зависит от *общего уровня культуры* сотрудника, его постоянного стремления к самосовершенствованию, противостоянию негативным воздействиям профессиональной среды. По нашему мнению, ключевой здесь представляется фраза *общий уровень культуры*, составной частью которой является *культура речи – такой набор и такая организация речевых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач* [4, с. 13]. Из данного определения вытекает, что только овладение этикой общения и общепринятыми языковыми нормами будет способствовать эффективному решению поставленных коммуникативных задач в той либо иной области человеческих отношений (в том числе и профессиональных). Подробным образом нами были рассмотрены правовые нормативные документы, касающиеся данного вопроса, позволяющие говорить о том, что в них не поставлена задача, направленная на формирование такой важнейшей составляющей личности сотрудника УИС, как *культура речи, языковая культура*. Вместе с тем именно высокий уровень языковой культуры способствует накоплению и сохранению языкового опыта, а правильное и уместное использование языковых единиц различных уровней – качественной реализации поставленных перед сотрудником УИС задач, связанных с выполнением профессионального долга и возложенных на него обществом и государством обязанностей. Таким образом, речевая культура, на наш взгляд, является неотъемлемой частью коммуникативной культуры в целом.

Изложение основного материала статьи. Языковая культура сотрудника УИС, который представляет специфическую среду конкретного профессионального сообщества, должна воспитываться и формироваться посредством применения ряда комплексных педагогических приемов и методов, внедряемых как с помощью общеобразовательных средств дисциплин гуманитарного цикла, так и в процессе непосредственной систематической воспитательной работы. Основу такого комплексного процесса должно составлять согласованное единение языковой компетенции с общей культурой личности. Эту гармонию возможно достичь посредством углубления гуманистического направления процесса образования, чему способствует формирование гуманитарной среды специализированного вуза, а также реализация в процессе обучения программ элективных курсов, направленных на повышение общего культурного и языкового уровня и расширяющих кругозор будущих профессионалов УИС. Работа подобного рода может реализовываться в группах, проектной деятельности, ролевых и деловых играх, различных дискуссиях, диспутах, способствующих развитию активной коммуникативной среды, способствующей формированию и воспитанию культуры языковой личности. Такая коллективная работа способствует тому, что каждый курсант выполняет ряд определенных ролей, функций, способствующих реализации общей цели посредством общения с другими членами коллектива. Кроме того, данная работа содействует усвоению норм, правил, принципов деловой коммуникации, а также личному «их принятию, присвоению и отношению к ним, как к собственным» [2, с. 196]. Ряд ученых среди причин недостаточной успешности в профессиональной деятельности называют слабое владение специфическими навыками общения (неумение контролировать свою речь, мимику, жесты и т. д.), а также неспособность выстраивать отношения с другими членами служебного коллектива. Этот факт подтверждают и различные коммуникативные ошибки в порождении высказывания – неверное употребление слов, слабая аргументация (убедительность), нелогичность, сложность высказывания (несоответствие уровню мышления и словарному запасу партнера по коммуникации); профессиональная коммуникативная деформация, употребление жаргонизмов и бранной лексики и др. С целью иллюстрации сказанного представим некоторые данные, полученные в рамках осуществленного нами эксперимента, состоящего из нескольких этапов. Так, нами было проведено анкетирование курсантов 1-го, 3-го, 4-го и 5-го курсов ФКОУ ВО Кузбасского института ФСИН России

очной формы обучения, в ходе которого респондентам предлагалось ответить на следующий вопрос, выбрав один из ответов:

1) употребляете ли Вы в своей речи жаргонные слова и выражения?

А. Да, постоянно. Б. Иногда. В. Никогда.

Курсанты 1-го года обучения следующим образом ответили на поставленный вопрос: Да, постоянно – 41 человек, или 82 %; второй вариант выбрали 6 курсантов, или 12 % и лишь 3 человека (6 %) ответили, что никогда не используют в своей речи жаргонных слов и выражений.

Курсанты 3 года обучения показали следующие результаты. На первый вопрос менее половины респондентов (24 человека, т.е. 48 %) выбрали в качестве ответа вариант А, т.е. жаргонная лексика используется ими в речи регулярно; 11 курсантов (22 %) иногда используют данную группу лексики и лишь 9 человек (18 %) из числа опрашиваемых отрицательно ответили на поставленный вопрос.

Среди курсантов 4-го года обучения вырисовалась следующая картина: 14 человек выбрали в качестве ответа первый вариант, или 28 %; 8 человек предпочли второй вариант ответа – иногда, что составило 16 %, и 28 курсантов (56 %) на поставленный вопрос ответили отрицательно.

Наконец, представим результаты, полученные при анкетировании **курсантов 5-го**, выпускного курса. Вариант А. Да, постоянно выбрали лишь 4 курсанта, т.е. 8 %, 5 курсантов ответили, выбрав вариант Б. Иногда (10 %), 29 человек на поставленный вопрос ответили отрицательно (т.е. 82 %).

На задание **продолжить предложение**: *Сквернословие – это ...* были выявлены практически одинаковые реакции как у курсантов 1-го, так и 4-го курсов, в большинстве своем оценивающим данное явление как негативное. Однако ответы по содержанию и семантической наполняемости различны. Приведем некоторые ассоциаты, возникшие у курсантов 1-го года обучения: бранная лексика (5), нецензурная лексика (10), грубая лексика (12), бесстыдная лексика (1), древний пласт исконно русских слов (1), это грех (1), так говорят некультурные люди (2), это плохо (2). Отметим также, что встречаются и положительное отношение к сквернословью: это невинная привычка (2) выражение эмоционального состояния (3), эмоциональные высказывания, необходимые в современной жизни (3), то, без чего невозможна русская речь (3), то, что помогает самоутвердиться (2), проявление независимости (2), способность быть независимым, не подчиняться общепринятым запретам (2).

Курсанты старшего курса представили следующие понимания сквернословия: нарушение этического кодекса российского офицера (12), нарушение речевой нормы и этических правил, принятых в современном обществе (6), нарушение границ норм и приличий (8), проявление антикультуры (11), то, что вредит физическому и душевному здоровью (9), оружие людей, неуверенных в себе (4).

При проведении заключительного этапа исследования нами была использована типология стилей общения, разработанная А.Н. Суховым и В.М. Поздняковым еще в 1993 году. В качестве реципиентов были привлечены курсанты 1-го и 5-го годов очной формы обучения общей численностью 120 человек. Реципиентам предлагалось ответить на следующий вопрос: Какой стиль общения Вы считаете наиболее приемлемым в своей профессиональной деятельности:

1) жесткий, не терпящий возражения;

2) мягкий, требовательный, справедливый.

Результаты следующие: 65 % опрашиваемых в качестве ответа выбрали 1 вариант (т.е. 78 чел.) и 35 % (42 чел.) считают наиболее продуктивным 2-й стиль общения. Считаем важным отметить, что по курсам данный показатель представлен следующим процентным соотношением: 20 % курсантов - выпускников отметили жесткий, не терпящий возражения стиль общения, оставшиеся 45 % приходятся на младших курсантов.

Столь высокий показатель у курсантов старших курсов говорит о соответствующем уровне речевых умений, что способствует грамотному и ясному выражению мысли, достижению смысловой полноты и целостности высказывания, логичному, связному, содержательному и продуктивному ее построению, служит более полной реализации личности в профессиональной сфере. Кроме того, характерной чертой речевой деятельности сотрудников УИС выступает ее доказательная база с обязательной опорой на факты, информационные источники. В соответствии с требованием современного времени сотрудник УИС должен владеть достаточными знаниями и сформированными навыками и умениями взаимодействовать с коллегами. В свете представленных результатов считаем важным разрабатывать методики, опирающиеся на ассоциативно-рефлекторную концепцию обучения, в основе которых лежат общедидактические принципы, а также выделенные И.М. Сеченовым и И.П. Павловым «закономерности условно-рефлекторной деятельности головного мозга человека; именно в мозге происходит постоянный процесс образования условно-рефлекторных связей – ассоциаций. Они представляют собой своеобразный опыт, жизненный багаж индивидуума. От того, какие ассоциации будут устойчивыми и закрепятся в сознании, зависит индивидуальность каждой личности»[9, с. 83].

Как было отмечено выше, в имеющихся на сегодняшний день нормативных документах отсутствуют строгие требования к содержанию, структуре и качеству воспитательной работы курсантов, прописаны лишь общие положения, ни в каких подотчетных показателях не упоминается *воспитательная деятельность*. Однако она является одним из показателей, подлежащих анализу и оцениванию работу вуза при его аттестации и аккредитации. В структуре Министерства юстиции отсутствуют подразделения, курирующие воспитательный блок работы в подведомственных образовательных учреждениях. ФГОС нового поколения отмечают, что при разработке основных образовательных программ (ООП) необходимо исходить из возможностей конкретного вуза в воспитании социально личностных компетенций выпускников. Для достижения поставленных целей и получения ожидаемых результатов при реализации ООП необходимо решить задачу организации системы учебно-воспитательной работы, касающейся формирования общекультурных компетенций будущих сотрудников УИС. При этом сама сформированная социогуманитарная среда вуза рассматривается как совокупность элементов, влияющих на сложный процесс образования, включающий обучение и воспитание и создающий необходимые условия для самоактуализации студентов. Разумеется, воспитательный процесс в вузе должен включать разнообразные приемы и методы, базироваться на определенных принципах и технологиях, соответствующих особенностям студенческого возраста. Реалии сегодняшнего дня диктуют необходимость разработки в каждом специализированном вузе, осуществляющим подготовку сотрудников для УИС, концепции воспитания, базирующейся на общих нормативных документах, что будет способствовать организации многообразной и эффективной

воспитательной деятельности в отдельно взятом учреждении. Такая концепция должна включать сущностные характеристики воспитательного процесса (цели, задачи, содержание), базироваться на определенных гуманистических основах, принципах и установках, отражать средства реализации процесса воспитания (т.е. учебно-воспитательные технологии), механизмы воспитания и критерии достижения результатов. В основу воспитательной работы сотрудников УИС необходимо положить принцип верифицируемости, на базе которого должны разрабатываться объективные диагностически заданные критерии эффективности воспитательной деятельности образовательного учреждения. Конфессиональная открытость процесса воспитания способствует участию в нем различных светских и официальных религиозных организаций, накопивших многовековой опыт воспитательной деятельности, базирующийся на непреходящих человеческих ценностях. Педагогика, основанная на личностно ориентированном подходе, учитывает возникновение в учебном и внеучебном процессе различных конфликтных ситуаций, в результате которых субъекты воспитания поставлены в ситуации, диктующие необходимость совершения определенных поступков, затрагивающих эмоционально-чувственную сферу курсанта и ставящие его в ситуацию нравственного выбора, диктующего необходимость проявления лучших личностных качеств, активной гражданской и профессиональной позиции, гуманизм, т.е. то, что ученые называют ситуационно-событийным механизмом.

Отметим, что в Федеральном казенном образовательном учреждении высшего образования «Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний» в 2016 году разработана и активно внедряется в практическую деятельность Программа развития вуза на период до 2020 года, где четко представлено содержание мероприятий по реализации поставленных стратегических задач по вопросам образования и воспитания, включающих те материальные ресурсы, о которых говорилось выше. Это не только способствует качественному достижению воспитательных целей, поставленных перед вузами, но и переход данного вида деятельности на качественно новый, планомерный и последовательно реализуемый уровень. В основу Программы положены системный, социокультурный и компетентностный подходы. Не вдаваясь в подробности каждого из обозначенных подходов, отметим, что основополагающим считаем первый, системный подход, на базе которого формируются социологический и компетентностный. Именно он способствует пониманию термина *образовательная система*.

В связи со сказанным представляется важным подчеркнуть, что воспитание понимается профессорско-преподавательским составом института как органичная составляющая профессионального образовательного процесса, теснейшим образом связанная с обучением и научной деятельностью. Первостепенным принципом воспитательной работы в вузе является принцип профессионально ориентированного воспитания, из которого вытекает ряд важнейших задач: 1) развитие профессионального мотивирования; 2) формирование общей и профессиональной культуры; 3) социализация и всестороннее развитие личности; 4) воспитание гражданственности и патриотизма.

Современные тенденции развития общества, а также новые педагогические технологии образовательного процесса диктуют необходимость обращения к личности специалиста, его мотивационной, смыслообразующей и целеполагающей сферах, учета того бесспорного обстоятельства, что понятия *личность* и *специалист* следует рассматривать как неразделимые, в их органическом единстве. Бесспорным является и тот факт, что 10 % учебного времени, отведенные на блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин, не способны сформировать общекультурные компетенции, отраженные в стандарте третьего поколения. В связи с этим представляется необходимой актуализация всех ресурсов внеучебной деятельности. Немаловажные модификации наблюдаются и в педагогических подходах и методах, которые характеризуются активным переходом от авторитарных методов и методик общения участников образовательного процесса к свободному партнерству и сотрудничеству в учебно-воспитательной сфере.

Считаем важным отметить, что образовательный процесс сотрудников УИС вписывается в рамки общероссийской образовательной концепции. В 2011 году начался постепенный переход на ФГОСы третьего поколения, выработанные в полном соответствии с Комплексом мероприятий по реализации приоритетных направлений развития системы образования Российской Федерации на период до 2010 года и Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы, продиктованные теми социально-экономическими преобразованиями, которые происходили в нашей стране, равно как и во всем мире. В концепции модернизации российского образования подчеркивается необходимость подготовки на рынок труда конкурентноспособного специалиста, готового к плодотворной деятельности на уровне мировых стандартов, стремящегося к постоянному профессиональному росту, социально и профессионально мобильному. Согласно Болонскому соглашению, во всех образовательных программах в странах-участницах выработаны единые требования к уровню сформированности профессиональных компетенций, а также единое понимание их содержания. В документальных материалах ЮНЕСКО рассматривается целый комплекс компетенций, формирующих желательный результат образования. Так, в докладе международной миссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор озвучил четыре основополагающих принципа, на которых базируется образовательный процесс: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить [1, с. 121]. «Этим были, по сути, определены основные, глобальные компетентности» [8, с. 230]. На наш взгляд, выделенные принципы подчеркивают, что образование и воспитание следует рассматривать как единый процесс, направленный на развитие всесторонне развитой личности.

В свете сказанного одним из важных и злободневных направлений педагогических исследований является изучение языковой личности выпускника высшего учебного заведения в рамках компетентностного подхода в противовес знаниевой парадигмы, сформировавшейся в отечественной образовательной системе. Что касается системы подготовки всесторонне развитых специалистов для УИС, то компетентностный подход в этой области дает свои положительные результаты. Это объясняется тем, что в отличие от традиционной образовательной системы, характеризующейся поддерживающим, адаптационным характером, новый, компетентностный подход к обучению и воспитанию представляется более фундаментальным, носящим деятельностный характер и направленным на всестороннее профессиональное развитие будущего специалиста, в которых так нуждается сегодня УИС. Курсанты как будущие сотрудники УИС обязаны уметь объяснять свои конкретные действия и поступки, выполнять поставленные перед ними задачи, а также, опираясь на собственный опыт, оценивать результаты своей деятельности. Рассматривая процесс образования именно с такой позиции, важным представляется выделить принцип целостности,

представляющийся нам одним из основополагающих. Именно он управляет процессами генерирования «системы знаний, взглядов и убеждений современного человека» [3, с. 11]. Применение данного принципа в дидактике способствует не только планомерному отбору и структуризации учебного материала, актуализации методов и форм обучения, но и нацеливает преподавателя на поиск и использование комплексных форм организации обучения, способствуя тем самым единству учебного и воспитательного процессов, что, в свою очередь, направлено на выработку и совершенствование современного стиля мышления обучающихся.

Таким образом, в результате всего сказанного выше можно сделать следующие выводы.

Выводы. Вопросы планомерного воспитательного процесса, реализующегося в системе УИС, вписываются в общеобразовательную парадигму, являясь неотъемлемой ее частью. Реорганизация и развитие учебно-воспитательной системы в современной российской педагогике ставят перед ней вопросы, на которые необходимо представить научно обоснованные ответы. Вместе с тем существующие знания не могут этого сделать. Возможно лишь говорить о том факте, что современная педагогическая система характеризуется повышенным вниманием к человеческому фактору. Из этого следует, что увеличение требований подобного рода на всех ступенях образовательного процесса не должно быть оторванным от жизни, что приведет к недооцениванию эмоциональной, эстетической составляющих личности, ее воли и желаний. Таким образом, целью современного образования в целом (в том числе и при подготовке высококвалифицированных специалистов для УИС) является воспитание культурной личности, что в итоге способствует развитию всех ее сторон, становясь своеобразным стартом для дальнейшего самосовершенствования профессионала. Это, в свою очередь, будет содействовать реализации собственной индивидуальности, успешному взаимодействию с другими людьми в социуме.

На современном этапе развития высшего образования воспитание сотрудников УИС как сложной, органической системы приобретает все большую значимость, становясь одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки специалистов для УИС в условиях активно расширяющихся технологий. В связи со сказанным организацию воспитательной работы следует отнести к числу приоритетных направлений работы специализированных вузов. Кроме того, рассматриваемое направление деятельности вузов ФСИН является эффективным способом формирования у курсантов творческой и профессиональной мотивации, ответственности за выполняемую работу, активной позиции, а также общекультурных и профессиональных компетенций.

Имеющиеся на сегодняшний день нормативно-правовые акты, касающиеся организации воспитательной работы в вузах, готовящих специалистов для работы в УИС, позволяют говорить о том, что в них отражены лишь вопросы правового регулирования. В то же время приходится, к сожалению, говорить об отсутствии подходов к реализации интересующего нас направления с позиций опыта, накопленного педагогической мыслью в целом.

В связи со сказанным считаем необходимым отдельным пунктом в имеющихся законодательных актах отразить вопросы повышения уровня речевой культуры курсантов и сотрудников УИС. Именно она представляется нам в качестве интегрированного свойства личности в целом, выявляющего уровень ее развитости, образованности и воспитанности. Актуальность выделения данного аспекта в отдельное направление продиктована современными культурологическими процессами, роль которых возрастает вместе с развитием человеческой цивилизации, т.к. сама по себе «... цивилизация является лишь совокупностью всех технологий, призванных обеспечивать культурное развитие всех типов социумов...» [1, с. 121]. Правоту сказанного подтвердим высказыванием Д.С. Лихачева, отметившему, что «когда в обществе высокий уровень культуры во всех смыслах, то легче решаются экономические задачи, повышается дисциплина. Без культуры резко понижается уровень самосознания, человек перестает вообще отдавать себе отчет, что он делает, поддается инстинкту» [5, с. 220].

Литература:

1. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сб. по дидактике высш. шк. Белорус. гос. ун-т. – Минск: Пропислен, 2001. – С. 121.
2. Красникова Е.А. Этика и психология профессиональной деятельности: учебник. М.: Форум: Инфра-М, 2005, с. 196.
3. Кудашова Е.И. Роль принципа комплексности в современной дидактике // Формирование и развитие научных знаний студентов и школьников с опорой на комплексный системный подход: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Горно-Алтайск (13-15 июля), 2017. – С. 11.
4. Культура русской речи и эффективность общения. – М., 1996. - С. 13.
5. Лихачев Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / Д.С. Лихачев. – М.: Рос. фонд культуры, 2006. – 336 с. – С. 220.
6. Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против». – М.: Гуманитарий. Академия гуманитарных исследований, 2003. – С. 6.
7. Теория и методика профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Заслуженного юриста РФ, д.ю.н., профессора В.А. Уткина. - Томск: Изд-во «ДИВО», 2006. - С. 88.
8. Терехина Н.Н., Усынин В.В. Компетентностный подход как методологическая основа современных образовательных технологий // Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика как единая система: Материалы международной научно-практической конференции. – Ч. 1., Челябинск, 2012. – С. 228-239. – С. 230.
9. Фахурдинов Р.Р., Кононова Т.А. Роль и значение военно-профессиональной мотивации курсантов в учебном процессе военного вуза // Формирование и развитие научных знаний студентов и школьников с опорой на комплексный системный подход: Материалы IV Международной научно-практической конференции. Горно-Алтайск (13-15 июля), 2017. – С. 83.

УДК: 378

кандидат филологических наук, доцент Евстигнеева Марина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

аспирант 3 курса Косырева Наталья Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования лингвокоммуникативной культуры как формирование осознанного отношения студентов к повышению своего уровня лингвокоммуникативной культуры, совокупности знаний студентов по данной проблеме в комплексе коммуникативных умений и навыков в различных сферах общения.

Ключевые слова. Коммуникативные умения, лингвокоммуникативная культура, функции лингвокоммуникативной культуры.

Annotation. The article deals with the process of formation of linguo-communicative culture as the formation of the students' conscious attitude towards raising their level of linguo-communicative culture, the knowledge of the students on this problem in the complex of communicative skills and skills in various spheres of general knowledge.

Keywords. Communicative skills, linguo-communicative culture, functions of linguo-communicative culture.

Введение. При формировании лингвокоммуникативной культуры важное место занимают также знания и представления коммуникантов. Коммуникативное взаимодействие будет успешным в том случае, когда партнеры обладают максимально общим знанием. Коммуникативные знания - это обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях.

Формулирование цели статьи. Целью работы является определить процесс формирования лингвокоммуникативной культуры, основной структурной единицей которой являются коммуникативные умения, которым уделяется особое внимание в процессе формирования исследуемого качества. Развитие коммуникативных умений представляет собой развитие личности в контексте прошлого и настоящего опыта и основу коммуникативного сотрудничества личностных содержаний. Результатом развития коммуникативных умений является реально достигаемый высокий уровень интеграции совместной деятельности.

Коммуникативные знания включают в себя знания таких понятий как «коммуникация», «коммуникативная культура», «лингвокоммуникативная культура»; а также знания норм вербального и невербального поведения в родной и иноязычной культуре; знание лексики различной тематической обусловленности.

Коммуникативные умения иностранного языка представляют собой осознанные коммуникативные действия на иностранном языке, при помощи которых появляется дополнительная возможность быстрого и точного отражения ситуаций, которые обеспечивают успешность восприятия и понимания объективной действительности. Это и обеспечивает результативность и эффективность коммуникации.

Таким образом, формирование лингвокоммуникативной культуры предполагает:

- совершенствование коммуникативных умений и навыков;
- формирование коммуникативно-речевой культуры;
- развитие психических функций способностей, связанных с речевым общением;
- акцентирование воспитательного аспекта.

Изложение основного материала статьи. Специфика процесса формирования лингвокоммуникативной культуры в содержании, функциях, связях лингвокоммуникативной культуры связана с другими сторонами педагогического процесса и развития личности. Лингвокоммуникативная культура включает все базовые функции коммуникативной культуры, но они также приобретают свою специфику. Это коммуникативная, регулятивная, креативная, аксиологическая функции и функция интеркультурной коммуникации.

Коммуникативная функция включает в себя потребность человека в общении с себе подобными и вызвана биологическими и социокультурными условиями. Большинство ученых сходятся во мнении, что коммуникативная культура является одним из компонентов общей культуры личности и представляет собой совокупность таких знаний, умений, навыков, которые позволяют ей результативно использовать свои психические, физические, личностные качества для эффективного решения коммуникативных задач.

Регулятивная функция лингвокоммуникативной культуры регулирует поведение личности, что имеет ряд своих определенных особенностей. Психика человека представляет собой неоднородное поле взаимодействующих сил биологического и социального происхождения. Способность лингвокоммуникативной культуры преодолевать возникающие противоречия является признаком ее зрелости, и именно этой цели служит регулятивная функция.

Креативная функция предполагает развитие творческих способностей и определяет творческий характер совместной деятельности преподавателя и студента в образовательном процессе.

Аксиологическая функция связана с системой ценностей. Появление ценностей есть результат деятельности человека, его взаимодействия с миром, с другими людьми. Уровень лингвокоммуникативной культуры студента будет высоким в том случае, если студент способен усвоить определённую общественно необходимую систему ценностей.

Функция интеркультурной коммуникации обеспечивает диалоговое взаимодействие, предполагающее ориентацию речевого поведения коммуникантов на особенности лингвокоммуникативной культуры и способствующее адекватному взаимопониманию и духовному взаимообогащению представителей различных лингвокультурных общностей.

Все функции лингвокоммуникативной культуры в реальном пространстве образования связаны между собой и выступают в единстве. Они представляют собой пять аспектов включения говорящего в комплекс общественного существования, реализации его потенций и развития личности.

К свойствам лингвокоммуникативной культуры относятся:

- интегративность, которая отражает воздействие всех ее компонентов на личность в целом;
- социальность: высокий уровень лингвокоммуникативной культуры имеет, кроме личностного характера (уважение учеников, авторитет среди товарищей и коллег, внутренняя удовлетворенность), также и общественное значение (поднимает престиж системы образования в обществе, авторитет учителя);
- регулятивность, показывающая, что лингвокоммуникативная культура способствует самопознанию и саморегуляции деятельности и личности;
- персонализация предполагает формирование студента как творческой индивидуальности;

5) непрерывность, поддерживающая постоянную потребность субъекта в саморазвитии, выстраивании личностной траектории непрерывного образования.

Высокий уровень сформированности лингвокоммуникативной культуры является необходимым при подготовке любого специалиста в вузе, а также становится одним из условий профессиональной компетенции специалиста. В соответствии с ним самоопределение личности представляет собой ее самоопределение в культуре мышления, чувств, общения, поведения. Этот подход позволяет трактовать формирование лингвокоммуникативной культуры как базовое интегральное личностное образование, способствующее развитию возможностей личности, позволяющее реализовать основные функции в процессе образования.

Уровень сформированности лингвокоммуникативной культуры языковой личности определяется уровнем знаний (языковых, национальной культуры) и уровнем коммуникативных умений и навыков.

При определении критериев и показателей сформированности лингвокоммуникативной культуры мы исходили из следующих параметров:

- целостность структуры лингвокоммуникативной культуры (наличие всех структурных элементов);
- устойчивость проявления лингвокоммуникативной культуры;
- действенность (функционирование в различных видах деятельности).

Определяют следующие требования к критериям показателей лингвокоммуникативной культуры и уровням ее сформированности. Критерии должны: «быть объективными; включать самые существенные, основные моменты исследуемого явления; охватывать типичные стороны явления; формулироваться ясно, коротко, точно; измерять именно то, что хочет проверить исследователь» [3, с. 72].

Выделяют мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный критерии. Каждый критерий лингвокоммуникативной культуры раскрывается через соответствующие показатели, по которым можно судить об уровне её сформированности. В соответствии с определёнными критериями и показателями выделяют три уровня сформированности лингвокоммуникативной культуры: оптимальный, достаточный и низкий.

На оптимальном уровне мотивы глубокие и становятся целью осуществления коммуникации. Для оптимального уровня характерны ситуативное проявление мотивов саморазвития и самосовершенствования. Низкий уровень характеризуется отсутствием мотивов самовоспитания лингвокоммуникативной культуры.

Знания - один из важнейших критериев при оценке уровня лингвокоммуникативной культуры студентов, поскольку когнитивный компонент является системообразующим в структуре лингвокоммуникативной культуры. Лингвокоммуникативная культура рассматривается как открытая система, для формирования которой важны знания, а также осознание того, какие знания еще отсутствуют или представлены в недостаточной степени. Это и является главным для дальнейшего процесса формирования лингвокоммуникативной культуры. Применение знаний не определяется автоматически самими знаниями, а является творческой задачей, решаемой каждый раз в неповторимой ситуации.

Названный критерий раскрывается через следующие показатели: наличие знаний о сущности понятий «культура», «коммуникативная культура», «лингвокоммуникативная культура»; способа формирования и самовоспитания лингвокоммуникативной культуры; роли практического владения иностранным языком. Оптимальному уровню лингвокоммуникативной культуры соответствуют глубокие, устойчивые, системные знания, проявляющиеся постоянно и по всем аспектам. На достаточном уровне отмечаются системные знания, но глубина их проявляется лишь иногда и по отдельным аспектам. На низком уровне отмечаются поверхностные, неосознанные и бессистемные знания, проявляющиеся лишь эпизодически.

Умения способствуют формированию и развитию у студентов разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в коммуникативной деятельности. Показателями этого критерия являются следующие умения: вступать в коммуникацию с носителями иноязычной культуры; передать инструментарий самопознания и саморазвития другому; осуществлять самостоятельный творческий поиск в решении проблем; осуществлять рефлексию собственной деятельности и поведения. Оптимальному уровню лингвокоммуникативной культуры соответствуют творческий характер и высокая степень субъектности и самостоятельности в проявлении умений. На допустимом уровне отмечается репродуктивный характер проявления умений, творческие моменты ситуативны, степень субъектной активности невысока. Для низкого уровня характерны вынужденное, стереотипное реагирование на внешние стимулы, умения проявляются в деятельности неосознанно. В зависимости от уровня наблюдается большая разница в действенности проявления, т.е. в функционировании умений в различных видах деятельности.

Формирование лингвокоммуникативной культуры невозможно без субъектной активности самого индивида. Под субъектной активностью мы понимаем способность к продуктивному самоопределению, самореализации, самопроектированию и самосовершенствованию. Ключевым звеном в продуктивном самоопределении и самореализации субъекта выступает его способность к рефлексии. Рефлексия - это не просто знание или понимание субъектом коммуникации самого себя, но и выявление того, насколько и как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции, суждения, представления, убеждения. Рефлексия способствует также преодолению решения проблем и конфликтных ситуаций.

Вышеназванные критерии и показатели обладают достаточной степенью обобщенности и одновременно конкретности для того, чтобы произвести приближенную оценку уровня сформированности лингвокоммуникативной культуры студентов.

Студент, обладающий высоким уровнем сформированности лингвокоммуникативной культуры, характеризуется общей эрудированностью, пониманием требований, предъявляемых к нему государством и обществом, видением цели своей деятельности, путей и средств её достижения.

Опыт подготовки специалистов в вузе в последние годы настойчиво указывает на необходимость изменения подходов к организации образовательного процесса.

Коммуникативно-деятельностный подход к формированию лингвокоммуникативной культуры студентов заключается в целесообразной интеграции деятельностного, коммуникативного, аксиологического и системного подходов. Использование его в качестве методологической базы исследования обеспечивает осознание студентом себя как равноправного субъекта образовательного процесса, создаёт атмосферу обращенности к личности, проникая во все структуры её деятельности, предполагает включение студента в межличностное взаимодействие.

Деятельностный подход в своем личностном компоненте связан со структурой личности, и в нем учитывается развитие структурных компонентов личности. С социально-педагогических позиций мы выделяем в структуре личности:

- направленность (социальные, сущностные потребности);
- опыт личности - знания, умения, навыки, привычки.

Данный подход предполагает, что в центре обучения находится сама личность обучающегося - его мотивы, цели, интересы, потребности, ценностные ориентации. Любой образовательный процесс должен быть построен исходя из познавательных потребностей и интересов студента.

Коммуникативный подход позволяет преподавателю совершенствовать способы освоения информации и коммуникативных технологий, выполняющий системообразующую роль и для развития самой педагогики, и для совершенствования педагогической практики. Построение образовательного процесса основе информационного принципа познания - это организация образования как процесса присвоения и развития личностью достижений современного общества.

Коммуникативный подход ориентирует преподавателя на то, что выработка стратегий поведения обучаемых в будущих естественных коммуникативных ситуациях должна стать базовой основой образовательного процесса. Коммуникативный подход эффективен и является центральной идеей в процессе неопосредствованного взаимодействия культур, который осуществляется в рамках коммуникативного поведения, что влияет на взаимопонимание и взаимоотношения между общающимися сторонами. Все это в контексте рассматриваемой проблемы подтверждает приоритет коммуникативного подхода к формированию лингвокоммуникативной культуры студента.

Коммуникативно-деятельностный подход связан с аксиологическим. Исследовавший проблему ценностей А.Г. Здравомыслов отмечал, что содержание ценностей обусловлено культурными достижениями общества [4, с. 184]. Ценностные ориентации выступают при формировании лингвокоммуникативной культуры как движущие силы развития личности [7].

Ценностью лингвокоммуникативной культуры выступает знание, которое приобретает в целенаправленной деятельности. Коммуникативно-деятельностный подход к формированию лингвокоммуникативной культуры позволяет целенаправленно осуществлять важнейшие направления деятельности, связанные с аксиологией:

- ориентацию студента на социально и личностно значимые ценности;
- формирование ценностного отношения студентов к лингвокоммуникативной культуре;
- осмысление личностью ценности знаний и ориентацию в них;
- развитие положительной мотивации студентов к формированию их лингвокоммуникативной культуры.

Чтобы дать целостное представление о формировании лингвокоммуникативной культуры как системы, нужно представить ее компонентный, структурный, функциональный и интегративный аспекты, учитывая требование, которое сформулировал В.Г. Афанасьев: чтобы всесторонне познать систему, нужно изучить прежде всего ее внутреннее строение, т.е. установить, из каких компонентов она образована, каковы ее структура и функции, а также силы, факторы, обеспечивающие ее целостность, относительную самостоятельность [1]. Как было отмечено М.С. Каганом, единственным эффективным путем решения этой задачи - подход к изучаемой системе как части некоей метасистемы, то есть среда, в которую она вписана и в которой она функционирует. [6, с. 24].

Наша система встраивается в метасистему образования. Говоря о теории и практике формирования лингвокоммуникативной культуры студентов, нужно помнить о том, что «педагогика сталкивается в основном с изучением системных объектов и процессов, а в науке существует принцип предметно-методической адекватности, суть которого заключается в том, что метод должен соответствовать сложности исследуемого объекта. Система должна изучаться системным методом» [5, с. 43].

Формирование лингвокоммуникативной культуры как социальной, динамичной и открытой системы характеризуется наличием связей и отношений между образующими её элементами, неразрывным единством с окружающей средой, социумом, во взаимодействии с которыми система и проявляет свою целостность, являясь при этом ведущим активным компонентом взаимодействия.

Термин «интеграция» приобретает в нашем исследовании доминантный смысл. Термин «интеграция» определяется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее однородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившихся систем - в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и в рамках новой системы, возникшей из ранее несвязанных элементов» [2].

Коммуникативно-деятельностный подход к формированию лингвокоммуникативной культуры студентов предполагает: выделение познавательной функции языка; восстановление основ гуманистического, демократического образования; развитие личности как субъекта коммуникативной деятельности; учет принципа диалога, предполагающего утверждение и развитие диалогических форм в образовательном процессе. Использование данного подхода в качестве методологического инструмента анализа педагогического процесса обусловлено тем, что ценности и нормы коммуникации создают атмосферу обращенности к человеческой личности, проникая во все структуры целостного педагогического процесса.

Выводы. Таким образом, лингвокоммуникативная культура студента является интегративным качеством личности и может проявляться в позиции личности, в структуре которой выделяются сферы сознания, поведения (деятельности) и чувства, а также в системе ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков.

Формирование лингвокоммуникативной культуры будет возможным при реализации следующих принципов:

- системности, предполагающего разработку технологичности системы включения студентов в различные виды учебно-познавательной коммуникативной деятельности;
- диагностичности (выявление исходного уровня сформированности иноязычных коммуникативных знаний, умений, мотивов и эмоционально-ценностных отношений);
- вариативности (сознательный выбор содержания в процессе, обеспечивающем коммуникативную деятельность);
- преемственности (последовательное формирование коммуникативных знаний и умений как системы, имеющей горизонтальную (по степени сформированности коммуникативных умений) и вертикальную (от первого до выпускного курса) дифференциацию);
- индивидуализации (организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов и темпа обучения обусловлены индивидуальными способами и интересом).

Эти принципы являются исходным для формирования лингвокоммуникативной культуры. Они связаны с целью образования личности, способной к самоопределению и продуктивной творческой деятельности по созданию коммуникативной среды, на становление личностного мира путем восхождения от индивидуального опыта к духовно-практическому опыту человечества.

При формировании лингвокоммуникативной культуры по следующим принципам следует учитывать специфику организации учебного процесса, определив условия, содержание и возможности обучения иностранному языку для каждого этапа, исходя из того, что лингвокоммуникативную культуру можно представить как систему исторически сложившихся нормативных требований к эмоциональному состоянию партнеров, к уровню коммуникативных знаний и умений, наличие которых определяет ценностное отношение к коммуникации в интеркультурном аспекте и обеспечивает наибольшую успешность и результативность в достижении личностно-значимых целей коммуникации.

Литература:

1. Афанасьев, В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // *Вопр. философии.* — 2003. — № 6.
2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие / под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. - 408 с.
3. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 2003. — 159 с.
4. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. — М.: Знание, 2001. — 223 с.
5. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое знание / В.П. Зинченко. — Самара, 2002. — 216 с.
6. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. — М.: Политиздат, 2001. — 315 с.
7. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. — Оренбург, 2001. — 188 с.

Педагогика

УДК 37.011

кандидат педагогических наук Звягинцев Максим Валерьевич

Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний (г. Новокузнецк)

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ PUPIL – CENTER EDUCATION И ЕГО ОТЛИЧИЕ ОТ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В современной педагогической литературе термин личностно-ориентированное обучение трактуется весьма не однозначно. Под ним понимается и ориентация на потребности обучающихся и на его интересы, на способности, возможности, предрасположенность и т.д. Однако основатель личностно-центрированной терапии в психологии, откуда были заимствованы идеи и подходы педагогами, вкладывал в это понятие несколько другой смысл. Данная статья раскрывает историческое развитие термина личностно-центрированное образование и показывает его отличие от личностно-центрированного обучения.

Ключевые слова: личностно-центрированное образование, личностно-ориентированное обучение, повышение эффективности образовательного процесса.

Annotation. In modern pedagogical literature, the term personal-oriented learning is not very unambiguous. It is understood as an orientation to the needs of students and to its interests, abilities, opportunities, predisposition, etc. However, the founder of personal-centered therapy in psychology, from which ideas and approaches were borrowed by teachers, invested somewhat different meaning in this concept. This article reveals the historical development of the term personal-centered education and shows its difference from personal-centered learning.

Keywords: personality-centered education, personal-oriented learning, improving the effectiveness of the educational process.

Введение. Эффективнейшее образование это образование, которое отвечает личностным потребностям, интересам и объективной необходимости. С этим тезисом личностно-ориентированного образования трудно не согласиться, ведь действительно если человеку интересно, необходимо то образовательное действие будет иметь положительный эффект и наоборот если человеку не интересно, у него нет необходимости то образовательное действие будет стремиться к нулю. Однако в отечественной педагогической практике в значение термина личностно-ориентированное образование вкладываются различные смысловые оттенки, которые зачастую могут противоречить друг другу. Под термином личностно-ориентированное образование

могут пониматься: образование, которое отвечает личностным потребностям человека, его интересам, желанием, предрасположенности, мотивам достижения, психологическим особенностям и др.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является изучение происхождения термина личностно-ориентированное обучение, его отличие от других видов обучения, выявление смыслового значения.

Изложение основного материала статьи. Термин личностно-ориентированное обучение этимологически происходит от термина личностно - центрированное образование из английского person - centered или pupil – centered education и переводится как образование, центрированное вокруг ученика. Первоначально личностно-центрированный подход разрабатывался в гуманистической психологии Карлом Р. Роджерсом и являлся методом психотерапии. Ценностью и отличием этого метода от других методов психотерапии являлось то, что центром психотерапевтических манипуляций является сам человек во всей его целостности. В личностно-центрированной терапии отношение врач – клиент строится на паритетных началах, и врач является помощником клиента в его стремлении стать лучше через активизацию внутренних ресурсов. В личностно-центрированной терапии К. Роджерса центральной гипотезой является наличие в каждом индивидууме широкого спектра возможностей для понимания себя, изменения своей Я-концепции через самоуправляемое поведение. По его мнению, необходимо минимизировать влияние предыдущего негативного опыта и позволить человеку саморазвиваться опираясь на его положительные качества и широкие возможности активизации внутренних ресурсов пациента. Таким образом, можно сделать вывод, что личностно-центрированный подход в терапии опирается на доверие к организму как к главному мерилу всех изменений.

«Развитие всех своих способностей с целью самосохранения и усиления организма – это врождённая тенденция организма» - пишет К. Роджерс [3]. Силы самоактуализации ребёнка наталкиваются на условия, которые устанавливаются в жизни «значимыми другими». Эти «условные ценности» говорят ему, что он достоин любви и принятия, когда ведёт себя в соответствии с установленными стандартами. Некоторые из этих условий ребёнок, в конце концов, ассимилирует в собственную Я-концепцию. Затем согласно К. Роджерсу, «он оценивает опыт позитивного или негативного исхода исключительно из этих условий ценности, которые были усвоены им от других, а не из того, насколько этот опыт усиливает или ослабляет его организм» [3]. Несмотря на внешние ограничения потребностей ребёнка, внутренне эти потребности переживаются, что приводит к неконгруэнтности между направленностью организма к самоактуализации и способностью их осознать и сознательно реализовывать в своей деятельности [3].

Исходя из этого, личностно-центрированное образование должно положительно ответить на вопрос: «Как организовать процесс обучения, вернее «встроить» его в процесс развития личности ребёнка, которые обусловлены личностными характеристиками ребёнка». Личностно-центрированное образование отвечает на этот вопрос, и ответ заимствует из терапии: «Процесс обучения возможно «встроить» в процесс развития ребенка, если будут созданы следующие условия: искренность или конгруэнтность педагога, эмпатия и безусловное позитивное отношение к ребёнку» [3 с. 4 – 42]:

1. Искренность или конгруэнтность, под этим понимается соответствие внутреннего переживания педагога с его внешними проявлениями, поступками, словами. Педагог должен быть «целостен» в мыслях, словах и поступках.

2. Под эмпатией понимается эмоциональная составляющая взаимодействия педагог-ребёнок. Педагог должен быть эмоционально близок к своему ученику, т.е. сопереживать его успехам и быть сдержанным при каких-либо неудачах.

3. Безусловное положительное позитивное отношение к ребёнку включает в себя принятие ребёнка без каких-либо условий, искреннее желание помочь ребёнку в достижении его целей, понимание стремлений ребёнка и помощь в реализации этих стремлений, что будет способствовать формированию позитивного отношения к учёбе у ребёнка.

Как было сказано выше, личностно-центрированный подход в обучении опирается на те же методические позиции, что и терапевтический подход. Главным считается создание условий для возможности центрирования содержания образования «вокруг» конкретной личности. В данном контексте, возрастает значение и требования к личностной центрации. Как и в лечебной терапии, они остаются неизменными, однако их роль значительно возрастает.

В личностно-центрированном обучении необходимо так выстраивать образовательную среду, чтобы стимулировать личный интерес к изучаемому материалу, проблемам. Считается, что в личностно-центрированном обучении необходимо развивать личностные структуры сознания и индивидуальность обучающихся. Но для успеха процесса личностно-центрированного обучения необходима развитая способность к рефлексии. Под рефлексией в педагогике понимается сосредоточенность сознания человека на самом себе, своих действиях, поступках, мыслях, чувствах их оценка и как следствие этого умственного действия коррекция своего поведения, своих действий. Таким образом, целью личностно-центрированного обучения является становление личности, обретение своего персонального человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала.

В отечественной педагогической практике вместо термина личностно-центрированное обучение используется термин личностно-ориентированное обучение или личностно-ориентированное образование. В рамках нашего исследования необходимо разграничить эти понятия. Под личностно-ориентированным образованием понимается создание внешних и внутренних условий для развития личности обучающихся в рамках образования. Личностно-ориентированное обучение это упорядоченное взаимодействие педагога и обучающегося, направленное на достижение поставленной цели обучения в личностно-ориентированной парадигме образования. Таким образом, личностно-ориентированное обучение это специфический способ образования и направлено на усвоение обучающимися знаний, умений, навыков, развитие их способностей и формирование компетенций. Однако в трактовке личностно-ориентированного обучения у разных специалистов присутствуют свои особенности. Якиманская И.С. под личностно-ориентированным обучением понимает обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъективный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [5]. Сериков В.В. трактует личностно-ориентированное обучение, как: «Создание условий, способствующих тому, чтобы при усвоении любого компонента содержания образования развивалась сфера личностных функций индивида» [4]. Бондаревская Е.В. акцентирует внимание на том, что личностно-ориентированное обучение является технологией и проектируется для работы с сознанием человека и процессами его

индивидуально-личностного развития. Данная технология направлена на воспитание целостного человека, осуществляемое посредством развития личностных структур его сознания, субъективных свойств и индивидуальности [1].

Однако мы согласимся с замечанием Гусинского Н.Э. и Турчаниновой Ю.И. о том, что между личностно-центрированным и личностно-ориентированным обучением есть принципиальная разница. Они указывают на то, что личностно-ориентированным может называться обучение, при котором ученик является объектом образовательного воздействия. В личностно-центрированном обучении ученик является субъектом образовательного взаимодействия ученик – учитель, т.е. в личностно-ориентированном обучении ученик выступает объектом воздействия со стороны взрослых, а в личностно-центрированном обучении происходит диалог полноправных субъектов образовательного взаимодействия [2]. Исходя из этого цель, задачи, методы обучения могут кардинально изменяться. Эти изменения могут повлечь за собой системные изменения в структуре организации учебного процесса, в методах преподавания, в оценке достигнутых образовательных результатов. Исходя из этого, можно будет применять личностно-центрированные и личностно-ориентированные методы образования исходя из их целесообразности для достижения необходимых образовательных результатов.

Проанализировав сходства и различия в личностно-центрированном и личностно-ориентированном обучении, мы выделили основные пункты, по которым можно сделать заключение о различии этих видов обучения (см. табл. 1).

Таблица 1

Отличительные черты между личностно-ориентированным и личностно-центрированным видами обучения

Пункты	Личностно-центрированное обучение	Личностно-ориентированное обучение
Цель обучения	Формируется самим обучающимся в процессе деятельности	Определена программой
Задачи обучения	Выстраиваются самим обучающимся исходя из цели	Определяются программой, корректируются педагогом
Основные методы обучения	Проблемное изложение, исследовательские методы	Репродуктивный, частично-поисковый, проблемное изложение
Содержание учебной программы	Примерная программа	Может быть как примерная так и детальная
Контроль знаний	Рефлексия	Оценка учителем
Деятельность учителя	Помощник, старший товарищ	Ретранслятор знаний
Подготовка педагога	Профессиональная подготовка+специальная подготовка, которая включает: курсовую подготовку, участие в семинарах, конференциях, самообразование, специальные знания в психологии и педагогики	Достаточно профессиональной подготовки+самообразование, участие в семинарах, конференциях

Выводы. Исходя из анализа таблицы, можно сделать вывод, что личностно-центрированное обучение является идеальной системой обучения, которая может быть внедрена, только если ученик достаточно подготовлен, т.е. способен обучаться по этой системе. Готовность ученика к обучению по этой системе строится на высоком уровне развития личных качеств индивида. Таких как высокий уровень развития рефлексии, высокий уровень умственного развития и познавательных способностей обучающихся.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарный подход к оцениванию результатов воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Материалы секционных заседаний и дискуссий VIII Международных Лихачевских чтений. 2008г. Секция 10. «Школа как образ жизни». – С. 474 – 475.
2. Гусинский Э.Н. и др. Введение в философию образования [Текст] / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2003. – 248 с.
3. Мидор Б. и др. Личностно-центрированная терапия [Текст]/ Б. Мидор, К. Роджерс // Журнал практической психологии и психоанализа – 2002,. № 4 – С. 4 – 42.
4. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. № 5. – С. 16 – 21.
5. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии 1995. № 2 – С. 31 – 42.

УДК: 376(045)

кандидат педагогических наук, доцент **Золоткова Евгения Вячеславовна**
 ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
 магистрант факультета психологии и дефектологии **Тюрина Екатерина Владимировна**
 ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема формирования познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития; анализируются результаты исследования познавательных процессов данной категории детей; предлагается содержательный компонент коррекционно-развивающей программы обеспечивающей формирование познавательных процессов.

Ключевые слова: познавательные процессы, задержка психического развития, младшие школьники, коррекционно-развивающая программа.

Annotation. The article discusses is relevant for today the problem of forming cognitive processes of younger students with mental retardation; analyzes the results of the study of cognitive processes in this category of children is a substantial component of correctional educational programs ensuring the formation of cognitive processes.

Keywords: cognitive processes, mental retardation, primary school students, correctional-developing program.

Введение. Ведущей современной тенденцией модернизации образовательного пространства в нашей стране, на сегодняшний день, является интенсификация интеграционных процессов, поддерживаемых нормативно-правовым обеспечением общего образования [3; 7].

Одной из наиболее распространённых категорий детей, интегрированных в общеобразовательные организации, являются дети с задержкой психического развития (ЗПР). Нарушение нормального темпа психического развития данной категории детей проявляется в замедленном формировании отдельных психических функций (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера). В связи с этим специфика обучения школьников с ЗПР в общеобразовательной школе обеспечивается реализацией индивидуальной адаптированной образовательной программы разработанной с учетом психофизических и личностных особенностей обучающегося. Обязательной составляющей данной программы является так называемый «коррекционный компонент», представляющей собой коррекционно-развивающую работу по формированию познавательных процессов. Коррекция и развитие познавательных процессов является необходимым условием нивелирования недостатков в психическом развитии детей с ЗПР и преодоления их трудностей в учебной деятельности.

Формулировка цели статьи. Целью проведенного исследования является разработка методических рекомендаций по формированию познавательных процессов у младших школьников с ЗПР, которые могут быть использованы в практической деятельности педагогов-психологов образовательных организаций при осуществлении психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Изложение основного материала. Исследования детей с ЗПР проводились специалистами разного профиля: психологами (З. И. Калмыкова, И. А. Коробейников, Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский, Н. П. Слободяник, У. В. Ульяновка и др.); дефектологами и физиологами совместно с психологами и клиницистами (К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Ю. А. Костенкова, Г. Ф. Кумарина, Н. А. Никашина, С. Г. Шевченко и др.). Авторами доказано, что дети данной категории испытывают повышенные трудности в обучении, обусловленные как особенностями развития их познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и личности в целом, так и недостатками в методическом обеспечении самого процесса обучения [4; 6].

Поэтому для оптимизации интеллектуальной деятельности детей с ЗПР за счёт стимуляции психических процессов, формирования позитивной мотивации на познавательную активность была проведена коррекционно-развивающая работа, основанная на результатах диагностического обследования.

С целью изучения особенностей развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста был проведен констатирующий эксперимент. В нем принимали участие школьники третьего класса в количестве 11 человек с заключением муниципального учреждения «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» (МУ «ГПМПК») задержка психического развития. По данному заключению детям рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе, предназначенной для обучающихся с ЗПР.

Констатирующее исследование состояло из нескольких экспериментальных серий. Первая серия исследовала уровни развития и особенности понятийного мышления, сформированность важнейших логических операций. Для ее проведения использовалась методика Э. Ф. Замбацявичене. Вторая серия констатирующего эксперимента исследовала особенности внимания младших школьников с ЗПР по методикам «Корректирующая проба» (Бурдона) и «Запомни и раскрась». В ходе проведения третьей серии исследовались особенности развития памяти младших школьников с ЗПР с использованием методик «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурия и «Диагностика типа памяти».

В результате проведения констатирующего эксперимента были получены следующие данные. Диагностика уровня словесно-логического мышления у детей с ЗПР по методике Э. Ф. Замбацявичене показала, что среди испытуемых четвертый (высокий) уровень успешности выявлен не был, на третьем (среднем) уровне успешности находились 36 % опрошенных, на втором (низком) уровне – 55 % респондентов. Первый (очень низкий) уровень успешности показал один ученик, что составило 9 % от всех участников эксперимента. Наибольшие трудности возникли у испытуемых при выполнении 3 субтеста, состоящего из заданий на представление умозаключения по аналогии, из чего следует, что логическое действие «умозаключение» у детей с ЗПР имеет низкий уровень развития. Специфика словесно-логического мышления данной категории детей проявляется в преобладании осведомленности и способности к обобщению над другими мыслительными процессами.

Полученные данные по методике «Корректирующая проба» и наблюдение за ходом выполнения задания показали, что неустойчивость внимания испытуемых имеет индивидуальные формы проявления. Так, у 37 %

детей максимальное напряжение внимания и высокая работоспособность обнаруживались в начале выполнения задания, и снижалось по мере продолжения работы, они допускали ошибки в поиске необходимых букв. У 24 % испытуемых наибольшее сосредоточение внимания наступало после некоторого периода деятельности, если в начале выполнения задания они медлили, заметно было усилие с каким им дается сосредоточение. У третьей группы учащихся (39 %) отмечались периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего периода выполнения задания. Для них было характерно частые отвлечения, быстрая пресыщаемость ходом выполнения пробы, утомляемость. В связи с этим, можно утверждать, что у младших школьников с ЗПР преобладает средний уровень устойчивости внимания и работоспособности.

Исследование объема внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР проводилось по методике «Запомни и расставь точки», у 45 % учащихся наблюдался очень высокий уровень объема внимания. У 36 % респондентов объем внимания находился на высоком уровне и у 18 % – на среднем. Низкий и очень низкий уровень объема внимания в данной выборке выявлен не был.

Уровни развития кратковременной и долговременной памяти определялись с помощью методики «Заучивание 10 слов», осуществляемой в два этапа. Материалы первого этапа исследования (то есть воспроизведения набора слов сразу же после озвучивания их экспериментатором) показали, что 55 % учеников имеют средний уровень развития кратковременной памяти и 9 % – высокий. Они обладают определенной способностью к удерживанию полученной информации, ее частичному сохранению и воспроизведению в течение непродолжительного периода времени, но все же это дает возможность таким учащимся в той или иной мере использовать ее в различных ситуациях, требующих срочного разрешения на уроке. Но для 36 % респондентов характерен уровень развития кратковременной памяти «ниже среднего». Детей с низким уровнем развития кратковременной памяти выявлено не было. Это объясняет их слабую способность сохранять информацию даже непосредственно после её получения, неумение сосредоточиться на запоминании и воспроизведении учебного материал.

Кроме того, почти половина школьников (55 %) продемонстрировали низкий уровень развития долговременной памяти. То есть для них характерна низкая степень усвоения, сохранения и воспроизведения учебного материала на уроке спустя какое-то время после его озвучивания учителем.

Средний уровень развития долговременной памяти отмечался у 18 % респондентов. Они проявляли способность удерживать, сохранять и воспроизводить (хотя бы и частично) полученную информацию, следовательно, имели большую возможность использовать ее в отдаленное время, например, при повторении и закреплении определенного учебного материала на уроке или по теме (разделу) в целом. Уровень развития ниже среднего выявлен у 27 % учащихся. Высокий уровень выявлен не был.

Среди выявленных типов памяти у младших школьников с ЗПР наиболее распространенной оказалась зрительная у 64 % школьников; преобладание слуховой памяти выявлено почти вдвое реже у 27 % детей; 9 % детей продемонстрировали доминирование зрительно-слухо-моторного запоминания, у него же была достаточно развита и зрительная память. Следовательно, у 90 % младших школьников с ЗПР превалировал только один тип памяти.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности познавательных процессов младших школьников с ЗПР: средний уровень сформированности словесно-логического мышления; низкий уровень развития логического действия «умозаключения»; наличие одного (преимущественно зрительного) типа памяти; средний уровень развития кратковременной памяти и низкий уровень развития долговременной памяти; высокий уровень объема внимания; неустойчивость (колебание) внимания.

Полученные результаты доказывают необходимость целенаправленного проведения специальной коррекционно-развивающей работы по формированию познавательных процессов у младших школьников с ЗПР, которая расширит зону их ближайшего развития и, в целом, оптимизирует процесс обучения.

На основе данных констатирующего эксперимента и анализа исследований, имеющихся в литературе, была разработана коррекционно-развивающая программа. Результатом ее реализации должно стать нивелирование выявленных недостатков познавательных процессов младших школьников с ЗПР.

Программа предусматривала реализацию нескольких направлений:

- развитие познавательных процессов (ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения);
- формирование психологических предпосылок овладения учебной деятельностью, т. е. таких психологических качеств и умений, без которых успешно учебная деятельность осуществляться не может (умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и слышать учителя, т. е. умение подчиняться словесным указаниям учителя; умение учитывать в своей работе заданную систему требований);
- формирование психологических новообразований младшего школьного возраста (внутреннего плана действия, т. е. умения выполнять задания в интеллектуальном плане без опоры и реального манипулирования объектами; произвольности в управлении не только двигательными, но, главным образом, интеллектуальными процессами – восприятием, вниманием, научиться произвольно запоминать, подчинять мыслительную деятельность поставленной задаче).

Основные задачи коррекционно-развивающей программы:

1. Развитие и коррекция познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения).
2. Формирование психологических предпосылок овладения учебной деятельностью (умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и слышать учителя; умение учитывать в своей работе требования учителя).
3. Формирование психологических новообразований детей младшего школьного возраста, произвольности психических процессов.
4. Развитие эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков (чувства сплоченности, ответственности, опыта нравственного поведения, рефлексии учебных достижений).
5. Подготовка младшего школьника к переходу в среднюю школу.

Коррекционно-развивающая программа включала в себя три основных блока: диагностический; коррекционный; рефлексивный.

Целью диагностического блока является изучение уровня сформированности познавательных процессов у ребёнка (памяти, внимания, мышления), общей программы психологической коррекции (выявить индивидуально-типологические проявления нарушений).

Коррекционный блок обеспечивал использование системы средств и условий для устранения недостатков в познавательной сфере у детей младшего школьного возраста с ЗПР и осуществление своевременного и полноценного личностного развития, обеспечения эмоционального благополучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия его субъектов. Предупреждение возможных трудностей в усвоении программы массовой школы, обусловленных недоразвитием познавательной сферы младших школьников.

Рефлексивный блок обеспечивал определение степени эффективности коррекционного воздействия и был нацелен на измерение динамики развития ребёнка.

Для оценки результатов реализации коррекционно-развивающей программы по формированию познавательных процессов у младших школьников с ЗПР был проведен контрольный эксперимент. Использовались методики «Простые аналогии», «Исключение лишнего», «Таблицы Шульте», «Запомни и расставь точки», «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурия, «Диагностика типа памяти», «Простые аналогии».

Сравнивая полученные данные до и после формирующего эксперимента следует отметить, что на констатирующем этапе исследования способность учеников с ЗПР строить умозаключения по аналогии находилась на низком уровне, но контрольное исследование показало позитивную динамику у большей части испытуемых, а именно, 55 % детей достигли уровня «ниже среднего» и 9 % показали средний уровень развития данной мыслительной операции.

Результаты изучения способности к обобщению, абстрагированию и умению выделить существенные признаки показали, что 9 % респондентов продемонстрировали высокий уровень развития мыслительной операции обобщения, 18 % – достаточный уровень развития. Данные испытуемые смогли подобрать обобщающее понятие к группе слов. 27 % детей показали средний уровень развития мыслительной операции обобщения. Они правильно выбрали лишнее слово, но с трудом объясняли свой выбор.

Анализируя данные констатирующего и контрольного экспериментов, можно утверждать, что уровень словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР незначительно вырос. Определение устойчивости и динамики работоспособности у младших школьников с ЗПР показало, что у 55 % учеников при выполнении заданий наблюдалась средний уровень устойчивости внимания, достаточно высокий уровень вработываемости. Заметное увеличение времени на отыскивание чисел отводилось в четверной и пятой таблице, что указывает на наступление утомляемости.

Исследование объема внимания по методике «Запомни и расставь точки», свидетельствует о том, что существенных изменений в уровне объема внимания младших школьников не произошло. До начала коррекционной работы очень высокий уровень объема внимания был выявлен у 36 % учеников. По её окончании численный состав этой группы учащихся не изменился. Такая же тенденция отмечалась на высоком уровне. Таким образом, только у 9 % испытуемых увеличился объем внимания.

Следует отметить, что до начала коррекционно-развивающей работы средний уровень кратковременной памяти был выявлен у 55 % учеников. По её окончании численный состав этой группы учащихся увеличился на два человека; ученики среднего уровня развития памяти составили 64 % выборки. А высокий уровень кратковременной памяти был выявлен у 9 % учеников. По завершению коррекционно-развивающей программы эта группа составила 18 % выборки.

Положительная динамика касалась развития долговременной памяти, что выразилось в повышении ее уровня у 27 % испытуемых. У детей увеличилась скорость запоминания, вырос объем запоминаемого материала, получила развитие способность без искажения воспроизводить информацию через длительное время, повысилась познавательная активность и выросла мотивация к учению, что не замедлило сказаться на их успехах в освоении учебного материала по различным предметам.

Таким образом, анализ данных контрольного эксперимента показал, что реализация коррекционно-развивающей программы была достаточно эффективна и способствовала развитию познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Это подтверждается не только материалами контрольного эксперимента, но и результатами непосредственного общения с учениками, бесед с учителями и родителями, детей, участвующих в эксперименте.

Выводы. Формирование познавательных процессов у младших школьников с ЗПР является важнейшим аспектом реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы. Коррекционно-развивающая работа в данном направлении способствует не только преодолению недостатков в развитии познавательных процессов, но и предупреждению возможных трудностей в обучении детей и обладает определенным развивающим эффектом.

Литература:

1. Золоткова, Е. В. Особенности развития познавательных процессов у младших школьников с ЗПР / Е. В. Золоткова, Е. В. Тюрина // Современный взгляд на будущее науки: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Уфа, 04 июля 2017); под ред. Р. Г. Юсупова, А. С. Ванесян, С. А. Калужина [и др.]. – Стерлитамак: АМИ, 2017. – 175 с. – С. 36–39.
2. Золоткова, Е. В. Региональная модель комплексного психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Е. В. Золоткова, М. И. Малышева // Современные наукоемкие технологии (научный журнал). – Выпуск № 5 (часть 2), Саратов, 2016. – С. 339–343.
3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: Владос, 2014. – 167 с.
4. Костенкова, Ю. А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития: монография / Ю. А. Костенкова. – М.: Прометей, 2011. – 140 с.
5. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
6. Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – М.: Академия, 2011. – 176 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-19122014 (дата обращения 17.11.2017 г.).

8. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.

Педагогика

УДК: 378.1

доцент Зотов Алексей Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный технический университет" (г. Ростов-на-Дону);

старший преподаватель Ганжур Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный технический университет" (г. Ростов-на-Дону)

аспирант Авакьянц Артем Валериевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный технический университет" (г. Ростов-на-Дону)

ХАРАКТЕРИСТИКА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ И СИСТЕМЫ ПРОХОЖДЕНИЯ КОМАНД

Аннотация. Моделирование безопасности управленческих структур сводится к рассмотрению работоспособности функций промежуточного звена и взаимодействия между объектами, принимающим решения на управления и вырабатывающей команды. Анализируя данные переходы в предельных случаях, позволяет применять подходы анализа и синтеза на основе структурных схем и логических соотношений.

Ключевые слова: управленческие структуры, моделировании безопасности, структурные схемы, логические соотношения.

Annotation. Modeling the security of administrative structures reduced to considering the operability of the functions of the intermediate link and the interaction between the objects that make decisions on management and develop teams. Analyzing these transitions in limiting cases, one can apply analysis and synthesis approaches based on structural schemes and logical relationships.

Keywords: administrative structures, security modeling, structural schemes, logical relationships.

1.1 Определение управленческой структуры (УС).

Назначение. УС предназначена для выполнения функций промежуточного звена между объектами, принимающими решение на управления и вырабатывающей команды (командное звено – КЗ) и исполнительными звеньями (ИЗ), предназначенным для выполнения этих команд

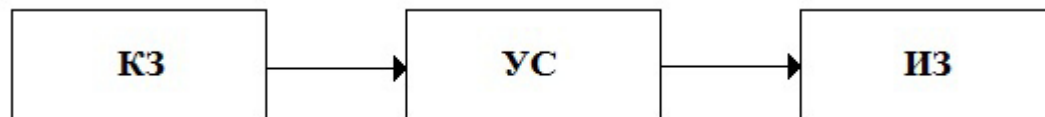


Рисунок 1. 1. Схема прохождения команд

Командное звено формирует команды, приказы, распоряжения, указания, предписания и другие подобные информационные послышки, которые чаще всего требуют определенных действий по производству их к форме понятной исполнительным звеньям и удобный для восприятия на своих входах.

Типовые примеры можно легко увидеть в армейских структурах, системах государственной власти, на различных флотах (морской, воздушный), в коммерческих организациях и т.д.

В самом простом варианте можно представить работу диспетчерской службы, когда разрешение руководителя на аварийную посадку самолёта на аэродроме преобразуется в серию команд для экстренного освобождения взлетно-посадочной полосы, выезда аварийных служб на установленные места, задержки плановых посадок и взлётов, включения дополнительных средств радио-обеспечения, освещения, визуального указания и т.д. Это можно изобразить, как показано на рис. 1. 2.

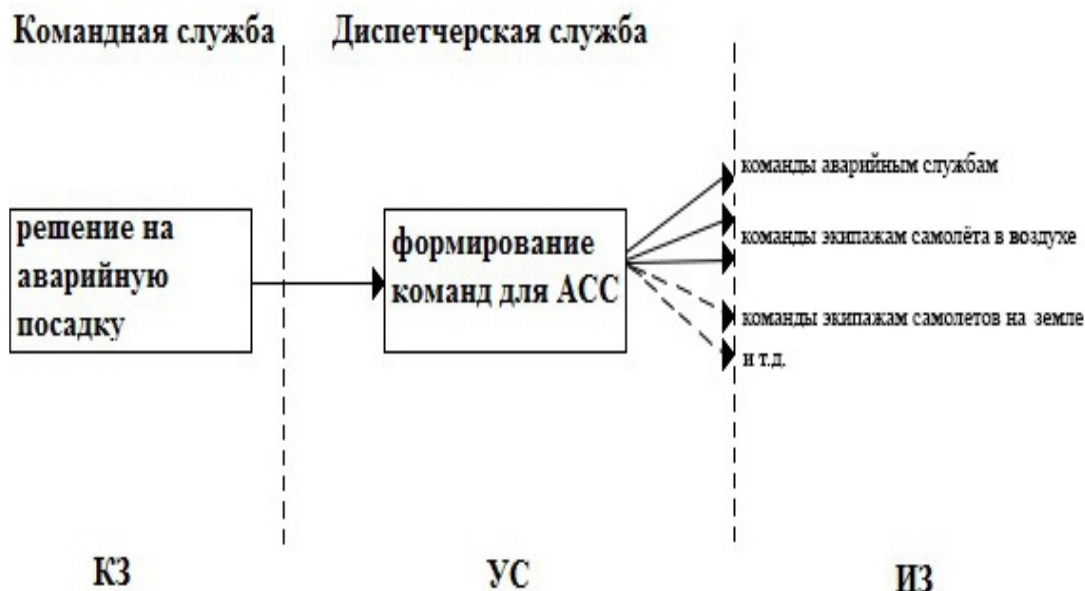


Рисунок 1. 2. Типовой пример управленческих структур

Как и всегда в таких случаях всплывает вопрос о процессах защиты УС от возможностей появления несанкционированных (ложных) команд, пропущенных (не доведения до ИЗ) санкционированных команд, возникновения ненормативных задержек при формировании команд и другие относящиеся к достоверности, надежности, своевременности. При определенном подходе такие вопросы можно отнести к информационной безопасности, особенно в части, касающейся формирования структур управляющих систем, выявления и устранения искажений при преобразовании команд, защиты от действий нарушителей.

В дальнейших рассуждениях будем считать, что прием, преобразование, переформирование, размножение, уточнения и конкретизация команд из КЗ производится операторами, в качестве которых рассматриваются люди с использованием технических (в том числе вычислительных) средств только для повышения качества выполняемых преобразований без изменения их информационной структуры и содержания реализуемого алгоритма. Функции информационных изменений и контроля каждой элементарной операции в управляющей структуре остаются за человеком.

1.2 Детерминированные и стохастические модели прохождения команд

Рассмотрим элементарную схему прохождения команды от КЗ к ИЗ с участием операторов УС. Пусть сформирована команда для ИЗ, которая должна принять определенную форму, пройдя преобразование в операторном звене (допустим, быть закодирована или дополнена некоторой конкретикой). Это можно показать схемой, показанной на рис. 1. 3.



ОУЗ – оператор управляющего звена;
 ОУС – оператор управленческой структуры;
 ЭИЗ – элемент исполнительного звена.

Рисунок 1. 3. Элементарная схема прохождения команды

От ОУС зависит дальнейшее продвижение команды, так как в соответствии с иерархией построения централизованного управления для ИЗ ближайшим сопряженным звеном выше стоящего уровня является ОУС. Возможны варианты:

- команда ОУЗ претерпевает положенные преобразования в ОУС и проходит для исполнения в ЭИЗ;
- команда ОУЗ доходит до ОУС, но далее «теряется» и ЭИЗ не поступает;
- команда ОУЗ преобразуется с изменением информационной сущности и к ЭИЗ поступает в искаженном виде;
- команда ОУЗ задерживается в ОУС больше положенного (нормативного) времени и при поступлении к ЭИЗ теряет свою информационную эффективность. Таким образом возможны варианты:

- прохождение команды;
- не прохождение команды;
- искажение команды;
- несанкционированная задержка команды.

Причины исходов могут быть разные. Их связывают с уровнем подготовки и психофизиологическим состоянием операторов, состоянием взаимодействующей аппаратуры, преследованием деструктивных целей. Первые причины являются предметом изучения направления, называемого инженерной психологией (или эргономикой). Вторая причина исследуется с позиций теории надежности. Последняя причина связывается с целями и возможностями нанесения ущерба человеком-оператором, поставившим целью своих действий срыв правильного исполнения (или неисполнения) команды, сформированной ОКЗ для ЭИЗ.

Возможности (вероятности) исходов зависят не только от операторов, но и от их группирования (т.е. способов включения в УС). Рассмотрим два способа включения однозначных дублированных операторов в простейшей УС (рис. 1.4а, б)).

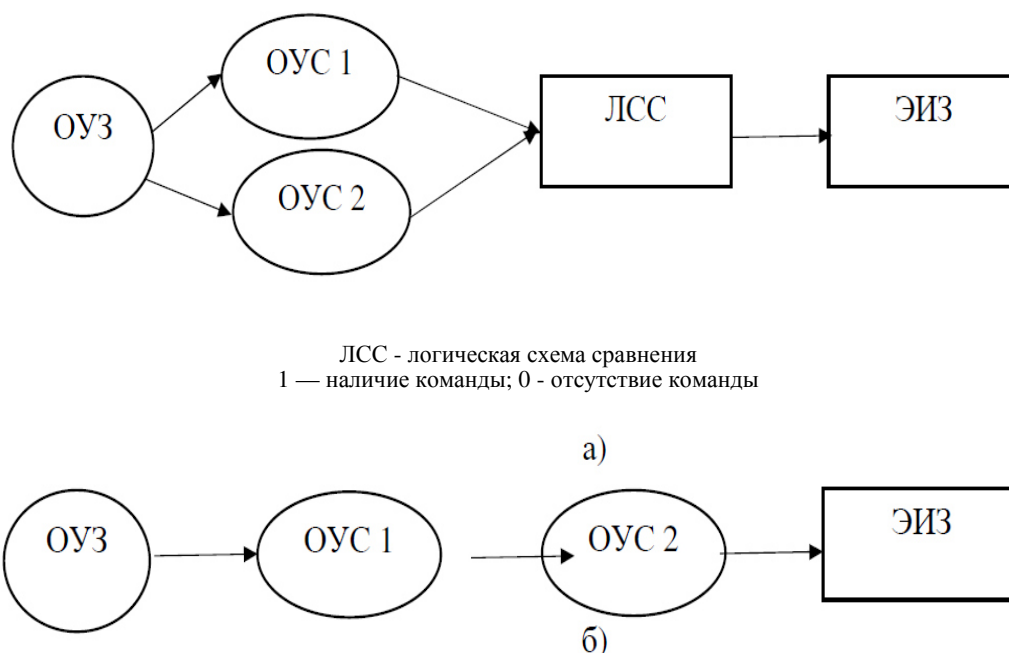


Рисунок 1. 4. Схема двух способов включения однозначных дублированных операторов в простейшей УС

Если логическая схема сравнения выполняет функции сложения mod2, то вероятность прохождения команды (при её наличии) увеличивается. В то же время вероятность появления несанкционированной команды на входе ЭИЗ (т.е. при её отсутствии на выходе ОУЗ) остается неизменной по сравнению со схемой с одним оператором. (Рис.1. 3)

Это относится к случаю, когда один оператор – нарушитель. Схема, изображенная на рис. 1.3б), позволяет легко сделать заключение, что при таком включении однотипных операторов наличие одного нарушителя не изменяет риск не прохождения санкционированной команды, как и риск появления несанкционированной команды при любом расположении нарушителя. Такая схема может претерпеть небольшое изменение, как это показано на рис. 1. 5

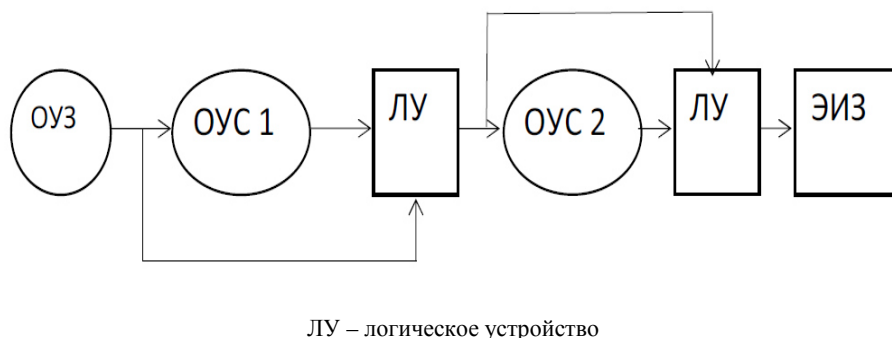


Рисунок 1. 5. Схема с использованием логических устройств для анализа появления нарушителя

В этом случае логическое устройство (ЛУ) выполняет функцию конъюнкции. Риск появления несанкционированной команды при наличии одного нарушителя уменьшается, а риск не прохождения санкционированной команды при этих же условиях остается тем же, что и для схемы с одним оператором (рис. 1. 3).

Группирование операторов может производиться по более сложным схемам, включающим в свой состав параллельные и последовательные включения.

Рассмотренные схемы являются детерминированными, т.к. основываются на булевой логике и оперируют с понятиями 0- нет команды и 1 – есть команды. Однако, даже при их описании примерно слово «риск», что равноценно понятиям, описываемым в вероятностном пространстве.

Для конкретизации подходов рассмотрим детерминированные и стохастические модели различных операторов. Для этого введем четырехзначную матрицу с определенными наименованиями столбцов и строк. В столбцах размещаются входы операторов. В строках – выходы.

В полях матрицы вероятности правильного и ошибочного формирования выходов по состоянию входов.

S R	1	0
1	P11	1- P00
0	1- P11	P00

Здесь: S-сигнал (команда) на входе;
R – сигнал (команда) на выходе;
0 – отсутствие сигнала (команды);
1 – наличие сигнала (команды);

Рисунок 1. 6. Матрица вероятности правильного и ошибочного формирования выходов по состоянию входов

На рис. 1.6 в полях матрицы вероятности правильной отработки функций оператором (P11, P00) и вероятности ошибочных результатов, (P10, P01). Такая матрица характеризует вероятностный подход к оценке деятельности операторов.

Если придать вероятностям преданные значения правильных действий, то получим матрицу идеального оператора (Рис. 1. 7) или для противоположного случая (предельные ложные действия) – матрицу идеального нарушителя (Рис. 1. 8).

S R	1	0
1	1	0
0	0	1

Рисунок 1. 7. Матрица идеального оператора

S R	1	0
1	0	1
0	1	0

Рисунок 1. 8. Матрица идеального нарушителя

Переходы к предельным случаям позволяют применить подходы анализе и синтезе на основе структурных схем и логических соотношений. Для построения структурных схем вводится понятия операторов и узлов. Операторы – это функциональные элементы управленческой структуры, которые по одному или нескольким входам получают информацию для преобразования ее в некоторую выходную форму, отправляемую для дальнейших преобразований или на выход для передачи исполнителям. Операторы могут производить операции типа: обобщение; уточнения; дополнения; корректировки; согласования; визирования; контроля соответствия; сравнения; регистрации; расшифровки (дешифрования) и т.п.

В зависимости от операций для формирования выходного документа (распоряжения команды, указания и т.п.) оператору могут потребоваться информационные материалы от входов в систему или после прохождения соответствующих операций – от других операторов. В управленческой структуре операторов, обладающих несколькими входами и одним выходом, называем узлами. Функционирование узлов зависит от наличия информации на их входах. Если для формирования выходной информации (выхода) узла при его нормальной работе необходимо наличие некоторой значащей информации на всех входах, то такой узел можно назвать узлом конъюнктивного типа (в соответствии с таблицей истинности работа такого звена описывается функцией конъюнкции). Если для формирования выходной информации узла достаточно наличия значащей информации хотя бы на одном входе, то такое звено можно назвать звеном дизъюнктивного типа. Если у узла конъюнктивного типа (УКТ) два входа, то для случая его нормальной работы таблица истинности имеет вид:

Вход 1	Вход 2	Выход
0	0	0
0	1	0
1	0	0
1	1	1

Звено дизъюнктивного типа (УДТ) при нормальной работе описывается таблицей истинности, имеющий вид:

Вход 1	Вход 2	Выход
0	0	0
0	1	1
1	0	1
1	1	1

В соответствии с приведенной ранее математической моделью (Рис. 1. 3) для случая, когда нарушитель выполняет функцию узла, выходная информация в таблицах инвертируется.

Замечание 1. В рассмотренных рассуждениях по умолчанию введено обозначение через 1 значащей информации (т.е. отличной от 0, которому ставится в соответствие отсутствие каких-либо информационных посылок).

Замечание 2. Матричная модель нарушителя в общем случае может усложниться за счет асимметричной реакции нарушителя на возбуждения входов. Например, для случая наличия нарушителя в УКТ возможны варианты, описываемые следующими таблицами.

Вход 1	Вход 2	Выход
0	0	1
0	1	0
1	0	0
1	1	1

Вход 1	Вход 2	Выход
0	0	0
0	1	1
1	0	0
1	1	1

Вход 1	Вход 2	Выход
0	0	0
0	1	0
1	0	1
1	1	1

Вход 1	Вход 2	Выход
0	0	0
0	1	0
1	0	0
1	1	0

Всего будет $22n-1$ вариантов (n - число входов). Аналогичные рассуждения могут быть перенесены на УДТ, где также возможно при двух входах 24-1 отклонений от нормального функционирования.

В случае трех входов количество возможных «нарушительных» реакций возрастает по показательному закону.

Для упрощения дальнейших рассуждений введем понятие допустимой и недопустимой реакции узла на состоянии входов. Допустимой будет реакция, совпадающая со значениями таблицы истинности, для случая нормального функционирования этого узла. Соответственно, недопустимой будет противоположная реакция. Это позволяет перейти к дуальной системе и не будет противоречить истине, т.к. одновременно на входе узла может быть лишь одна комбинация состояний, которой всегда можно поставить в соответствие допустимое и недопустимое состояние выхода.

Литература:

1. Разработка системы оперативного контроля состояния человека в системе АПК Зотов А.И., Гриценко В.В., Черпаков А.В. В сборнике: Состояние и перспективы развития сельскохозяйственного

машиностроения. Сборник статей 10-й Международной юбилейной научно-практической конференции в рамках 20-й Международной агропромышленной выставки "Интерагромаш-2017". 2017.

2. Разработка системы оперативного контроля состояния человека в системе АПК. Зотов А.И., Черпаков А.В., Гриценко В.В. В сборнике: Состояние и перспективы развития сельскохозяйственного машиностроения. Сборник статей 10-й Международной юбилейной научно-практической конференции в рамках 20-й Международной агропромышленной выставки "Интерагромаш-2017". 2017.

3. "Зотов А.И., Ганжур М.А." Моделировании безопасности управленческих структур. VIII Международная конференция «Системный анализ, управление и обработка информации», 2017 г. ДГТУ пос. Дивноморское)

Педагогика

УДК 387.1; 37.017.92; 37.017.93

ББК 74.489

кандидат педагогических наук, доцент Иргит Елена Ломбуевна
Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования нравственной и экологической культуры студентов – будущих педагогов. Автором показана взаимосвязь между формированием данных видов культуры у студентов и формированием экомышления и высоконравственного отношения будущих поколений к окружающим людям и окружающей среде. В связи с этим автор определяет глобальность экологических проблем современности во взаимосвязи экологической культуры человека и его нравственной составляющей. Обосновывается важность профессии педагога для формирования и совершенствования нравственной и экологической культуры будущих поколений, развиваемых на основе педагогического потенциала науки, искусства, религии и личного примера педагога. Автор подводит под педагогический потенциал профессии философско-идеологические основания социальной, нравственной и экологической оптимальности, сопровождаемые осознанием нравственных и экологических императивов в процессе воспитания и образования будущих поколений.

Ключевые слова: будущие педагоги, студенты педагогического вуза, нравственная и экологическая культура, формирование экомышления, профессиональная деятельность, подготовка.

Annotation. The article actualizes the problem of the formation of moral and ecological culture of students - future teachers. The author shows the relationship between the formation of these types of culture in students and the formation of eco-thinking and a highly moral attitude of future generations to the surrounding people and the environment. In connection with these, the author defines the global nature of the ecological problems of modern times in the interrelationship between human ecological culture and its moral component. The importance of the teacher's profession for forming and improving the moral and ecological culture of future generations based on the pedagogical potential of science, art, religion and a personal example of a teacher is substantiated. The author brings to the pedagogical potential of the profession the philosophical and ideological foundations of social, moral and ecological optimality, accompanied by an awareness of moral and environmental imperatives in the process of education and the formation of future generations.

Keywords: future teachers, students of a pedagogical university, moral and ecological culture, formation of ecological reflection, professional activity, preparation.

Введение. Современный этап социокультурного развития позволяет констатировать факт того, что экологические проблемы не только приобретают статус глобальных, но становятся все более опосредованными уровнем нравственной культуры человека [10; 11; 13].

Формулировка цели статьи. Говорить о современном представителе человечества, его экологической культуре, экомышлении и нравственной организации на сегодняшний момент очень сложно. Уровни понимания ответственности человека перед природой и обществом настолько различны, что подводить их под какие-либо унифицированные категориальные понятия или классификации пока не представляется возможным. Ситуация обретения целостности нравственно-экологической ипостаси современным человеком в динамической взаимосвязи с природным пространством достаточно трудна и является (по крайней мере должна являться) одной из важнейших и первостепенных задач любой отрасли, любого направления. В основном же, осмысление проблем достижения высокой нравственной и экологической культуры человеком в современном мире пока, к сожалению, остается прерогативой тех наук и учений, которые направляют свои усилия на решение проблем внутренней духовной природы личности, ее движущих сил, мотивов самовыражения во «второй природе» – условиях существования людей среди вещей в окружающей их среде. К наиболее важной, на наш взгляд, в данном аспекте относится область педагогических наук и связанное с ней профессиональное педагогическое образование, которое подготавливает к будущей профессиональной деятельности тех личностей, от чьих усилий будет зависеть нравственная культура будущего поколения [1; 3; 8]. Данная конституента была положена в основу цели нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. В связи с этим формирование нравственной и экологической культуры студентов педагогических вузов становится на сегодняшний день наиболее актуальной проблемой. Значимость ее роли для воспитания педагога, способного к выполнению, связанных с решением вышеуказанной проблемы, задач, постоянно возрастает, так как проблема нравственного отношения современного человека к окружающему миру остается сегодня наиболее насущной для всего мира; вопрос лишь в том, что для общества будет важнее: материальные выгоды или экологическое равновесие, основанное на формировании должного уровня нравственности [10; 11].

Задумываясь о человеке с позиций нравственности и экологической культуры, приходим к выводу о том, что, по сути дела, природа, все живое, в том числе и человек – это энергия космоса, «энергия Солнца». «Энергия Солнца, – говорил В. И. Вернадский, – это и человек, и созданная им культура! Работа животных в

природе инстинктивная, нетворческая, хотя суммарный эффект от нее значителен. Но несравним и несопоставим с ней труд человека, созидание культурных ценностей, которые не поддаются количественной оценке».30

Это, действительно, выдающееся наблюдение, однако, несведение его к «пафосности» будет возможным лишь в том обществе, в котором социальная активность каждого отдельного человека будет определять, прежде всего, потребности данного социума; где мировоззрение человека свидетельствует о том, что он в состоянии взять на себя ответственность за будущее, за сохранность природы в деятельном и творческом отношении к ней, за проявление человеческих ценностей в любой деятельности, за условия жизни будущих поколений, которые должны быть социально, нравственно и экологически оптимальными [2; 6; 9].

Давно уже стоит вопрос о сохранении природной среды и здоровья окружающих людей в крупных урбанизированных конгломератах, в процессе чего ведущим звеном является педагог. Соединить природное и социальное, нравственное и материальное, оптимально потребительское и экологическое без нанесения ущерба личности должно взрастить новый тип мышления – экологическое, сформировать которое является на сегодня одной из главных задач педагога. Проблема лишь в том, удастся ли это будущему специалисту, так как начинать нужно будет именно с себя.

А именно она (эта проблема) и является одной из основных в размышлениях о нравственной и экологической культуре человека, над чем трудится огромное количество ученых и педагогов. Противоречивость ситуации на современном этапе развития состоит, к сожалению, в том, что человек привык брать у природы как можно больше, намного больше, чем ему было бы достаточно. В результате, вместо экологического мышления, общество получило мышление материального обогащения. «Рано или поздно человек выйдет в Космос; рано или поздно он овладеет источником энергии, способным окончательно утвердить человеческое присутствие в мире или, напротив, стереть с лица Земли все следы цивилизации».31

Сотрудничество науки и религии, науки, искусства и морали настолько мало, что она находится в так называемом «духовном вакууме», лишенном зачастую человеческого отношения к природному пространству. Приведем в качестве примера высказывание психолога В. С. Мухиной: «Современный человек ищет пути развития компьютерных технологий, «интеллектуальных» систем, которые будут служить прогрессу, и будут находиться под контролем всеобщих нравственных принципов. Современный человек стремится снять свою зависимость от вещей, построить естественные, непосредственные отношения между людьми».32 Действительно, технологии развиваются молниеносно, но вот о контроле нравственных принципов зачастую умалчивают [3; 5; 10].

Скачок научно-технического прогресса на настоящем этапе развития отношений современного общества, окружающей природной среды и производства характеризуется сложными процессами и тенденциями, затрагивающими в первую очередь человека и то природное пространство, в котором он развивается. С одной стороны, достижения в области науки и образования, «массовый выброс» в экологическое пространство новых технологий, включающих постоянно растущие информационные потоки, обеспечивают значительное улучшение качества жизни будущего поколения, что проявляется в совершенствовании различных условий жизни и обучения.

Выход из сложившейся ситуации будет во многом зависеть от того, насколько высоким будет уровень нравственной, экологической культуры и сознания тех, в чьих руках будет формироваться подрастающее поколение. Это означает, что решение рассматриваемой проблемы во многом принадлежит педагогической науке и практике, педагогическому образованию и подготовке к соответствующей профессиональной деятельности. Поэтому, неслучайно, экологический ракурс образования в сочетании с основами нравственности стал сегодня одним из приоритетных направлений трансформационных преобразований высшей и средней школы [1].

Считаем необходимым еще раз упомянуть, современная экологическая ситуация такова, что для конструктивного ее изменения необходима аккумуляция всевозможных ресурсов, среди которых немаловажные позиции занимают ресурсы педагогические, направленность которых акцентирована на:

- воспитании нового поколения с высоким уровнем нравственной культуры и развитым экологическим мировоззрением;
- воспитании и образовании личности, понимающей и учитывающей принципы неразрывности связей человека и окружающей природы;
- воспитание личности, способной воспринимать отношение к природе как неотъемлемый элемент общей культуры;
- воспитание личности, наделенной духовными ценностями, регулирующими принимаемые решения с точки зрения нравственности и экологического сознания.

В решении рассматриваемой проблемы считаем важным также и то, что педагогический вуз сегодня является достаточно сложной системой, успешность функционирования которого всецело зависит от научно обоснованных, грамотно реализованных и своевременно принятых решений. Тот потенциал, когда выстроенный предметно-дисциплинарно учебный план стал способствовать деятельности кафедр с позиций сосредоточения своих усилий на курируемых дисциплинах, а не на комплексном подходе к овладению знаниями, умениями и компетенциями при решении профессионально ориентированных педагогических задач исчерпал себя. Для эффективного решения проблем профессиональной подготовки в контексте формирования нравственной и экологической культуры студентов потребовалась иная организация высшего педагогического образования, а именно его перестройка для того, чтобы подготовить совершенного иного педагога, обладающего не только интегральными профессионально важными качествами, максимально отвечающими требованиям современной системы и запросам общества, но и «экоцентрированным самосознанием», тесно связанным с формированием «ноосферного» сознания, основанного на принятии экологического и нравственного императивов развития личности, экологическим мышлением, в основе которого лежит «жизнь как высшая ценность» [11; 13].

³⁰ Яковлев В. П. В. И. Вернадский. Серия «Философы XX века» – «Отечественная философия». М.: «МарТ»; Ростов н/Дону: издательский центр «МарТ», 2005. С. 36.

³¹ Там же, с. 36.

³² Мухина В. С. Детская психология. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. С. 31.

Выводы. Таким образом, раздел преемственности формирования нравственной и экологической культуры будущего педагога в профессиональной подготовке все более приобретает характер важнейшей психолого-педагогической проблемы в отношениях между человеком и человеком, человеком и окружающей средой, а также развивается как самостоятельная отрасль знания в системе профессиональной педагогической подготовке и повышении квалификации специалистов психолого-педагогического профиля.

Как уже было отмечено выше, наиболее остро вопрос о формировании нравственной и экологической культуры в рамках педагогического образовании встал в период реформации системы образования в условиях ухудшения экологической обстановки. На современном этапе социально-экономического развития педагогика и большая часть других наук признает человека самой «активной» и «мощной силой», воздействующей на окружающее природное пространство, в связи с чем политика государства в области высшего профессионального образования должна быть не просто регулятивом образования как социального института, целью которого общество будет видеть образованного профессионала, а создание такой модели подготовки формирующегося специалиста, в результате которой он был бы не просто профессионально подготовлен к осуществлению деятельности в условиях производства, но подготовлен к этой деятельности как специалист гуманный, духовный, здоровый, экологически мыслящий.

Литература:

1. Александрова, Н. М. Методологические принципы профессиологии педагогического образования: уровни построения, обоснование / Н. М. Александрова // Инновационные аспекты современного профессионального образования (Т. XXXVII. Приложение к журналу «Философия образования»). – Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2010. – С. 18-29.

2. Андреева, Г. Ф. Культура здоровья: ноосферный подход. В. И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке: коллективная монография / Г. Ф. Андреева, Л. Ю. Архипова. Под науч. ред. А. И. Субетто и В. А. Шамахова. В 3-х томах. Том 2. – СПб.: Астерион, 2013. – С. 499.

3. Ахмеднабиев, М. К. Особенности формирования экологической культуры у студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] / М. К. Ахмеднабиев. – 2007. – Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195049169&archive=1195938639&start_from=&ucat=&

4. Васильева, И. Н. Формирование эколого-валеологической компетенции учащихся [Электронный ресурс] / И. Н. Васильева. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/517144/>

5. Захлебный, А. Н. Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования / А. Н. Захлебный // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы: научно-методический журнал. – 2007. – № 3. – С. 3-8.

6. Колесников, М. М. О соотношении понятий «экологическая культура» и «экологическая компетентность» / М. М. Колесников // Вестник Международной академии наук. Русская секция. – 2013. – №1. – С. 69-73.

7. Маджуга, А. Г. Научные основы эколого-валеологического образования студентов в ракурсе здравоцентристской педагогической парадигмы / А. Г. Маджуга // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2009. – №5. – С. 84-89.

8. Муравьева, Е. В. Экологическое образование как одно из средств духовного возрождения общества / Е. В. Муравьева, М. А. Миронова // Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования: материалы IX науч.-практ. конф. – Казань; Йошкар-Ола: Центр инновационных технологий, 2001. – С.164-166.

9. Муравьева, Е. В. Необходимость экологизации образования как средство решения проблем ноосферы / Е. В. Муравьева // Совершенствование преподавания в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. – Казань, 2001. – №4. – С. 81-83.

10. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352 с.

11. Пашков, В. В. Философские основания профессионализации педагогической деятельности / В. В. Пашков // Гілея. – Київ, 2014 р. – № 88(9). – С. 288-293.

12. Пономарева, К. А. Эколого-валеологическое образование студентов педагогического вуза / К. А. Пономарева // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С.179-181.

13. Урсул, А. Д. Ноосферная модель науки и образования XXI века / А. Д. Урсул // Социально-политический журнал. – М., 1996. – № 4. – С. 68-77.

Педагогика

УДК 23

доктор педагогических наук, профессор Касаткина Светлана Николаевна
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);
старший преподаватель Реймер Мария Валериевна
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЛУЖСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА

Аннотация. В статье раскрываются региональные особенности развития начального образования в Калужской губернии во второй половине 18 века, раскрываются основные историко-педагогические факторы и условия, определившие своеобразие становления начальных школ Калужской губернии. Также рассматривается специфика работы начальной школы калужской губернии, основные предметы, которые преподавались в них.

Ключевые слова: начальные школы, начальное образование, училище, реформы, региональные особенности.

Annotation. The article reveals the regional features of the development of primary education in the Kaluga province in the second half of the 18th century, reveals the main historical and pedagogical factors and conditions that determined the peculiarities of the formation of the primary schools of the Kaluga province. Also, the specifics of the primary school of the Kaluga province are considered, the main subjects taught in them.

Keywords: primary school, primary education, school, reform, regional features.

Введение. Актуальными проблемами исследования, требующими своего научного переосмысления и переоценки являются, например, возникновение тех или иных учебных заведений, их опыт; программно-методической работы органов народного образования и учителей школ Калужского региона; проблема теоретической и практической деятельности видных педагогов, осуществляющих свои оригинальные, инновационные эксперименты на территории нашего края, по новому решавших сложные педагогические проблемы; подготовки учительских кадров, то есть поиск исторического объяснения возникновения педагогических идей и воззрений, их инновационный потенциал.

Специальное изучение такого материала, показывающего влияние реформ на развитие образования в российской провинции, отражающего уникальный опыт различного рода заведений Калужской губернии, на наш взгляд, особенно важно для будущих бакалавров и магистров, поможет им лучше понять причины реформирования образования и школы, специфику их проведения с учетом местных особенностей. Кроме того даст необходимы знания о процессе развития образования в истории отечественной культуры, о специфике культурно-исторического развития России и ведущих тенденциях отечественного образования.

Авторы не ставят своей задачей исчерпывающе изложить достаточно объемный и многогранный материал, касающийся государственных образовательных реформ, проводимых в дореволюционной России, оказавших огромное влияние на общественное развитие и школу как в целом по стране, так и в ее отдельных регионах. Представленные в статье архивные документы и материалы (отчеты инспекторов, характеристики педагогов, воспоминания учениц) помогают увидеть специфику работы училищ, содержание образования в них; деятельность педагогического класса; понять атмосферу учебных заведений, направленных на духовно-нравственное воспитание.

Хронологические рамки исследования избраны на основе изучения и выявления специфики и качественного своеобразия региональных особенностей развития образования в Калужской губернии в указанный исторический период. Выбор также обусловлен недостаточностью прежних подходов к пониманию и оценке происходящих в те годы процессов в области народного образования и педагогической мысли. Между тем, именно в рассматриваемый период, особенно с 1860 года по 1917 передовая педагогическая наука России усилиями своих наиболее известных теоретиков и практиков, работающих в том числе и в Калужском регионе, сделала значительный шаг в своем развитии. Обобщенный в статье педагогический опыт представляет несомненный интерес для всех, интересующихся историей отечественного образования

Изложение основного материала статьи. Возникновение начальных училищ в России связано с просветительской политикой Екатерины 2. Как отмечал П.Ф. Каптерев: «Екатерине II по части педагогики досталось наследство не особенно завидное: русское просветительное дело было сорвано с его вековых религиозно-церковных устоев и брошено в новое русло, направление которого, глубина и широта не были определены: плыви ладья просвещения в другом направлении, а куда именно, с каким кормчим, с какими целями – об этом никому достоверно не было известно, и не было человека, который мог бы разъяснить все недоуменное по части образования. Старое – религиозно-церковное – долой, на его место – новое, светское, профессиональное, сословное, энциклопедическое. Получился педагогический хаос. А тут с Запада шли новые педагогические идеи, которые переварить и приспособить к русской действительности было нелегко. Среди множества педагогических идей, шедших с Запада, Екатерину II особенно привлекали: индивидуалистическая и социально-государственная – идеи не только различные, но и противоположные. В духе первого все воспитание нужно было поставить на физиолого-психологические основания, тщательно изучать особенности развития личности, периоды ее становления и к ним приспособить все воспитание, следуя за природой ребенка. Странники этого направления рекомендовали подальше держать детей от общества взрослых, «зараженных пороками», создавая закрытые воспитательные дома.

Представители другого направления отстаивали идею создания государственной системы образования и гражданского воспитания. Общество, по их мнению, держится свободой и равенством его членов. «Повиновение закону приобретает не путем наказания, а просвещением, выяснением мысли, что общее благо, законы, общие интересы суть только разумно согласованные интересы отдельных лиц. В каждом общем интересе есть доля личного интереса, и человек, повинувшись закону, повинется себе. Граждане, неравные по природе и положению, должны быть равными юридически. Общество должно быть так устроено, чтобы добродетель была полезна, а без добродетели никто не мог бы быть счастливым. В период ее правления была проведена серьезная реформа в области образования. Особую роль сыграл приглашенный императрицей Ф.И.Янкович (1741-1814), серб по национальности. Составленный им проект во многом был заимствован из Австрии. Ф.И.Янкович принял активное участие в работе Комиссии об учреждении народных училищ; он перевел на русский язык разные уставы и инструкции для учителей и попечителей школ; переделал необходимые учебники, которые сразу же были изданы: «Российский букварь», «Руководство к арифметике», «Священная история» и др. В 1786 году был принят «Устав народным училищам Российской империи», согласно которого открывались в уездных городах малые (1- или 2-х-классные) училища и в губернских – 4-5-х-классные училища. Это были бесплатные смешанные школы для мальчиков и девочек, находившиеся вне контроля церкви. Малые училища должны были готовить грамотных, умеющих хорошо писать и считать людей, знающих основы православия и правила поведения. В них обучали чтению, письму, нумерации, священной истории, катехизису, начаткам гражданственности, арифметике, русской грамматике, чистописанию и рисованию. Школы содержались на средства местных городских самоуправлений.

Главные училища обязаны были давать более широкую подготовку на многопредметной основе. Обучение длилось пять лет. Помимо программы малого училища, в курс обучения входили Евангелие, история, география, геометрия, механика, физика, естествознание, архитектура; для желающих – латинский и иностранные языки. В главных училищах можно было приобрести педагогическое образование.

К сожалению, этот план народного образования был осуществлен у нас в весьма ограниченных пределах. Училища возникали исключительно только в уездных городах и то в малом количестве: из 500 городов, школы существовали лишь в 223, что для такой обширной империи, как Россия, было очень мало.

Но как бы то ни было, попытка Екатерины II распространить образование в России по определенной системе заслуживает серьезного внимания. Проводимые в период ее правления реформы оказали свое влияние на развитие образования в провинции.

Во второй половине XVIII века Калуга превращается в довольно крупный экономический центр, что имело большое значение для роста культуры и образования. По проекту русского архитектора П.Р. Никитина проводилась коренная реконструкция улиц и площадей города. Возводились каменные здания, как общественные, так и частные. Началось строительство Гостиных рядов. В стиле русского классицизма было построено 2-х-этажное здание Присутственных мест, состоявшее из трех корпусов. В 1870 году закончилось строительство величественного каменного моста, исполненного в стиле римских виадуков, он стоит на пятнадцати каменных арках, из которых три центральных сделаны в два этажа. Несмотря на многочисленные переделки, эти ансамбли и сейчас производят внушительное впечатление. По заказу богатых купцов замечательные русские умельцы возводили десятки великолепных каменных зданий, как в самой Калуге, так и в уездах. Основные высоты застраивались церквями. От конца XVIII века в Калуге сохранились целые кварталы и даже улицы. Многие из каменных построек и по сей день остаются выдающимися памятниками архитектуры.

Поездка Екатерины в Калугу имела своим последствием преобразование Калуги из провинции в губернию по указу 24 августа 1776 года, в котором предписывалось: «Мы, почитая за благо учредить Калужскую губернию, повелеваем быть в ней 12 уездам..., и в сию губернию всемилоостивейше жалуем в должность государева наместника тверского губернатора Кречетникова...» [1].

Указом Екатерины 2 от 24 августа 1776 года было образовано Калужское наместничество.

Губернский город при Кречетникове М.Н. совершенно преобразился. Михаилу Никитичу обязаны мы возведением присутственных мест (1780-1787), каменного моста, было начато строительство Троицкого собора (1786). В 1780 году было построено здание почты. В 1782 году началось строительство гостиного двора. Строительство велось за счет калужских купцов и продолжалось почти 40 лет.

Кречетников М.Н. уделял большое внимание и просвещению. Этому немало способствовало просвещению и открытие в Калужской губернии типографии. В 1785 году была напечатана книга «Собрание разных нравоучительных повествований и басен. Перевод с немецкого» [6].

В январе 1777 года был открыт и Калужский театр.

У Калуги появился свой герб. На голубом поле был изображен горизонтально извитый серебряный перекид, означающий р. Оку, протекающую выше сего города, и в верхней части щита – императорская золотая корона, в знак знаменитости, которую он чрез нынешнее учреждение в нем губернии от монаршей личности получена [7].

В 1777 году Кречетников учредил училище, в котором «купеческие и мещанские малограмотных отцов дети, а особливо в сущей бедности осиротевшие, могли обучаться читать и писать по-русски, нотному пению и истолкованию Греко-русского закона, яко первейшему всех добродетелей основания, и, наконец, арифметике и рисованию». В 1780 году был открыт дворянский пансион для обучения благородного юношества математике, правилам русского слога, иностранным языкам, рисованию и танцеванию. В 1784 году вместо школы для купеческих и мещанских детей открыто народное училище, а в 1786 году – главное народное училище. К концу царствования Екатерины II Калуга стала едва ли не самым благоустроенным провинциальным городом средней России. В Петербурге в это время учреждено первое в России главное народное училище, в котором молодые люди (семинаристы) обучались «учебному способу» и по окончании занимали в провинциях, в том числе и Калуге, учительские места в школах. В Калужской школе один учитель 2 года обучал всем предметам. Учениками были в основном солдатские и мещанские дети.

В 1786 г. В Калужском училище учились 80 учеников, в Мосальском – 22, в Боровском – 24, в Перемышльском – 23, в Малоярославском - 33 ученика.

Но учителями могли быть и кончившие курсы в Калужском училище, только «по выдержании особого экзамена и по получении затем аттестата из приказа общественного призрения» [11].

В предложении М.Н. Кречетникова приказу общественного призрения об открытии в городах губернии училищ для купеческих и мещанских детей (ноябрь 1777 года) рекомендовалось «... Калужской губернии постановить училища..., чтобы юношество как в прочих нужнейших частях, так особливо в страхе божии и любви к ближнему было поставлено... Касательно же прочих городов, открыть училища приготавливая способные для этой цели дома», набрать в них «небольшое число купеческих и мещанских детей, до 20 человек» [9].

В школу, согласно Положения, следовало принимать детей от 6 до 13-летнего возраста около 200 человек. «Обучение полагалось: словесной грамоте, правописанию, истолкованию христианского закона, арифметике, рисованию и по усмотренной в здешнем юношестве охоте способнейших и желающих нотному пению, также бухгалтерству или содержанию счетных книг, которые для купечества необходимо нужны...» [8].

М.Н. Кречетниковым были внесены в документ рекомендации, касающиеся подбора учителей, проведению публичных экзаменов и т.п. Отличившихся в учебе учеников предлагалось награждать книгами. Свообразным стимулом служило и то, что «при определении в училище для отличия от прочих, в оном не состоящих, носить обучаемым белые шляпы, обшитые черною, по изучении же словесной грамоте и писать – зеленою тесьмою, а обучившимся в арифметике тройному правилу и вместе с оным рисованию, также успевшим в знании христианского закона и получившим в том свидетельство и одобрение от учителей... употреблять платье зеленого цвета, шляпы же черные без всякой обшивки, что и будет отличать прилежность в обучении» [11]. Обучение было платным. С купеческих детей «за изучение грамоте брали 4 рубля, для желающих обучиться арифметике, рисованию и бухгалтерии – 6 рублей; с мещанских детей – половину от указанных денег; обучение закону божьему – бесплатно. Для тех, кто опаздывал на уроки, ленился или нарушал дисциплину, вводились штрафы «разными устыжениями: стоя учиться, особо иметь для ленивых стол, содержанием на хлебе и воде и т.п.» [7].

Развитие народных училищ в Калужской губернии в рассматриваемый период имело свои особенности.

22 сентября 1786 года состоялось торжественное открытие первого в Калужской губернии 4-х-классного народного училища. Оно размещалось в 3-х-этажном здании на стыке современных улиц Ленина и Луначарского. Перед открытием отслужили молебен в стоявшей рядом церкви Благовещения. И 80 мальчиков после предварительной оценки знаний приступили к занятиям.

Благодаря исторической записке Калужского губернского училища, мы сегодня имеем возможность познакомиться с организацией учебного процесса в нем, с первыми преподавателями, которые были «присланы с книгами» [4]. Учителем 1 класса был назначен Михайло Миролюбов, выпускник духовной семинарии; он вел и Закон Божий. Григорий Зельницкий, обучал 2 класс, преподавал отечественную историю. Более 40 лет занимался преподавательской деятельностью. За большие заслуги в деле образования был награжден орденом Владимира IV степени. Павел Осиповский обучал учащихся 3 класса географии. Онисим Потресов назначен учителем в 4 классе арифметики и геометрии, но в связи с отсутствием учеников в год открытия училища класс не был открыт. В 1804 году Потресов, профессор математических наук, стал директором мужской гимназии. Трое из присланных в губернное училище учителей (Г. Зельницкий, П. Осиповский и О. Потресов) имели специальную педагогическую подготовку, окончили первую Петербургскую учительскую семинарию.

В 1786 году стали открываться и малые народные училища в уездных городах (Боровске, Малоярославце, Мосальске и Перемышле) с числом учеников от 17 до 34 человек. Учителями в них были, как правило, выпускники духовных семинарий, Московской духовной академии [2]. В остальных городах училища появились позднее. В 1795 году – в Козельске. В 1789 году – в Жиздре. Открываются и частные школы. Как видно из Ведомости Калужского приказа общественного призрения, в 1787 году количество учащихся в народных училищах губернии распределялось следующим образом (см. документ № 97).

**№ 97 ВЕДОМОСТЬ КАЛУЖСКОГО ПРИКАЗА ОБЩЕСТВЕННОГО ПРИЗРЕНИЯ О КОЛИЧЕСТВЕ
УЧАЩИХСЯ В КАЛУЖСКОМ ГЛАВНОМ И В МАЛЫХ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ ГУБЕРНИИ
20 июня 1787 года**

		Число учеников
В первом классе	В Главном калужском училище: дворянских и офицерских детей купеческих мещанских приказно-служительских духовных разночинческих Итого:	11 9 8 4 69 101
Во втором	дворянских и офицерских детей купеческих приказно-служительских разночинческих Итого:	15 3 3 40 61
В третьем	дворянских и офицерских детей разночинческих Итого:	14 8 22
	А всего во всех классах:	184
В первом классе	По городам: <i>В Мосальске</i> дворянских купеческих и мещанских разночинческих Итого:	1 5 4 10
Во втором	дворянских купеческих и мещанских разночинческих Итого:	1 7 2 10
	А в обеих классах всего:	20
В первом классе	<i>Боровске</i> дворянских и офицерских детей мещанских разночинческих Итого:	5 4 8 17
Во втором	мещанских разночинческих Итого:	2 7 9
	А в обеих классах	26
В первом классе	<i>Малом Ярославце</i> дворянских купеческих и мещанских разночинческих Итого:	4 14 2 20
Во втором	дворянских купеческих разночинческих Итого:	4 4 6 14
	А в обеих классах всего:	34

В первом классе	<i>Перемышле разночинческих</i>	10
Во втором		7
	А в обеих классах:	17
	<i>Итого по городам:</i>	97
	<i>А по всей Калужской губернии:</i> Петр Пратасов	281

Состав учащихся не был постоянным, многие бросали учебу, не закончив курса, отдельные училища закрывались из-за отсутствия средств. До начала XIX века, до 1804 года, во всех училищах в среднем ежегодно обучалось не более 230 учеников.

Свою образовательную функцию выполняли церковно-приходские школы. Что касается содержания образования в уездных училищах, то в их курс входили, как правило, чтение, письмо, изучение Псалтыря и Часослова, а позже Катехизиса.

Дети занимались по букварю, составленному известным просветителем и издателем Н. Новиковым, учились писать цифры, обучались арифметике, правилам склонения имен существительных, знакомились с текстами священной истории, установками чистописания, рисованием [9].

Применялись наглядные пособия (таблицы с азбукой и прописи букв). Уровень образования в училищах был выше, чем в школах грамоты.

В главном училище желающие учиться в 3 классе продолжали изучение арифметики (действия с целыми числами и дробями), геометрии, всеобщей и естественной истории, географии, архитектуры, землеописания Российского государства; упражнялись в правописании по грамматике (сочинения), читали Евангелие, повторяли Катехизис. Училище хорошо снабжалось учебными книгами, наглядными пособиями (карты, глобус), местными минералами. Успешное окончание главного народного училища давало возможность выпускникам работать учителями в народных училищах. По окончании 4 класса проводился экзамен – выдавали свидетельство. Можно было продолжать образование в высших училищах, гимназиях или университетах.

Учебные книги для губернских училищ были разработаны и утверждены Петербургской комиссией по образованию: «Арифметика» Магницкого, «Грамматика» Смотрицкого и Ломоносова, «Краткая российская грамматика» профессора Е. Сырейщикова; «Университетская грамматика» и «Краткое руководство к геометрии для народных училищ России» М. Головина; «Учебное пособие по географии», «Просветительное землеописание Российского государства» и др. В книгах содержался богатый материал по истории России, походах, обитателях земель и островов, о занятиях жителей и т.д.

Особую роль сыграло составление Ф.И.Януковичем «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ», в котором давались не утратившие своей актуальности методические рекомендации: учить учеников не порознь, а весь класс задавать вопросы, чтобы узнать, поняли дети объясняемое; применять наглядные методы обучения ит.д. От учителя «Руководство» требовало наличие таких добродетелей, как любовь к Богу, детям и свое профессии; уважительное отношение к ученикам, терпение и др.

Что касается непосредственно воспитания подрастающего поколения, его целей и задач, то они были изложены в книге «О должностях человека и гражданина», которая была предложена всем училищам в качестве основного пособия по духовно-нравственному воспитанию «законопослушных граждан и патриотов своего Отечества».

За 18 лет своего существования губернское народное училище дало образование многим калужанам, оказало большое влияние на развитие культуры в Калужском крае. Вот что сообщал журнал «Урания», издаваемый учителем Зельницким: «Счастлиное влияние просвещения в конце XVIII века на умы здешних купеческих фамилий нередко производило изящные действия: многие теперь занимаются чтением полезных книг, содержанием библиотек, физических и искусственных кабинетов. Прежде всего пиры калужан редко без какой-нибудь особенной причины бывали. Обыкновенно крестины, именины, свадьбы, похороны и праздники составляли их собрания. За столом сживали по семи, восьми часов, где никаких увеселений видеть не можно. Девушки могли только в праздники выходить на крыльцо и отдавать низко поклоны всем проходящим мимо, или ходили на колодец в сопровождении пожилых дам, где знакомились с женихами. Ныне калужане дают столы и балы с танцами, слушанием музыки и прочие благородные увеселения по приглашению билетами, посылкой званого» [10].

Развивалось и общественное сознание, в губернии возникали благотворительные учреждения для бедных и сирот. Как видно из ведомости Калужского приказа общественного призрения (1787 год), деньги на их содержание поступали не только из государственной казны, но и от частных лиц, что давало возможность приобрести для народного училища каменный 3-х-этажный корпус, пристроить 2 флигеля. Нашлись средства и для организации сиротского дома для младенцев (до 3-4-х лет), которых потом отправляли в Московский воспитательный дом. Некоторых детей отдавали на воспитание в частные дома. Для неимущих престарелых в губернии имелись 3 богадельни: мужская и 2 женские; в уездных городах – по 1 (65 человек), на содержание которых давали деньги благотворители и меценаты; инвалидный дом (12 человек); Дом для сумасшедших; Рабочий дом; Смирительный дом; Больница.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что реформы Екатерины II сыграли свою положительную роль в развитии народного образования в России путем создания народных училищ, хотя в них обучалось небольшое количество учащихся. Развитие училищ сдерживало и отсутствие средств, недостаточное внимание и финансирование со стороны государства. Содержание училищ возлагалось на городские общества, которые сами имели весьма скудные средства.

Литература:

1. ГАКО, ф. 64, оп. 1, ед. хр. 14.
2. «Женские гимназии и прогимназии Министерства народного просвещения 1858 - 1905 г». СПб. С. 23.
3. Записки княгини Е.Р. Дашковой. – М.: Наука, 1990.

4. Записи в журнале Калужского Семинарского Правления по представлениям начальства Калужского, Мещовского и Боровского уездных духовных училищ о состоянии училищ за 1861-1862 учебный год. 27 июля 1862 год.
5. Калужский край. Документы и материалы. – Калуга, 1976, с. 155.
6. Калужские губернаторы: Библиографические очерки. – Калуга: Золотая аллея, 2001. - с. 16.
7. Калужский край, кн. I, доп. 88. Калуга, ГАКО. – С. 144.
8. Калужский край. – Калуга, ГАКО, № 59. – С. 1470149
9. Калужский край. Документы и материалы. Кн. I. – Калуга: ГАКО, 1976. – С. 149-150 (№ 90).
10. Лагутин В.Д. Краткие очерки истории народного образования Калужского края. – Калуга, 1993. – С. 25-26.
11. Памятная книжка Калужской губернии 1861 г. Изданная Калужским Губернским Статистическим Комитетом под ред. чл.-корр., старшего учителя Калужской губернской гимназии П. Щепетова-Самгина, С. 247

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Касианова Людмила Альбертовна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Аннотация. В статье даётся подробное описание методологии изучения содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов с точки зрения постнеклассической парадигмы в науке, анализируются синергетические аспекты образования, раскрываются характеристики и параметры изменений современного общества в контексте роли Культуры, рассматривается культурологический подход, позволяющий рассмотреть содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов в контексте современных концепций развития культуры.

Ключевые слова: постнеклассическая парадигма, синергетика, синергетический подход, постнеклассическая концепция развития культуры, социокультурный подход, культуротворческая среда, содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Annotation. The article gives a detailed description of the methodology of study of the content of training teachers-choreographers from the standpoint of post-non-classic science paradigm, examines synergistic aspects of education, disclosed characteristics and parameters of the changes of modern society in the context of the role of culture, discusses the culturological approach to consider the contents of training teachers-choreographers in the context of modern concepts the development of culture.

Keywords: postneklassicheskaja paradigm, synergy, synergy approach, postneklassicheskaja the concept of cultural development, sociocultural approach kulturotvorcheskaja Wednesday, the content of training teachers and choreographers.

Введение. Обзор содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов различных вузов страны, обнаружил богатое разнообразие содержания, построенное на разных концептуальных основаниях, ценностях; различные подходы к построению образовательного процесса, обусловленные его нелинейностью; неодинаковые условия обучения (образовательная среда, разные социальные партнеры, культуротворческая среда, культура взаимодействия и отношений внутри вуза и т.д.); сложноорганизованность и стохастичность организации образовательного процесса и т.д., все это заставило нас обратиться к постнеклассической методологии исследования профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Новая постнеклассическая парадигма в науке появилась во 2-й половине XX века, в ее основе лежит положение, что мир состоит из открытых саморазвивающихся систем, которые интенсивно обмениваются энергией, веществом, информацией с окружающей средой и, следовательно, характеризуются совершенно иными принципами – разупорядоченностью, разнообразием, неустойчивостью, неравномерностью, нелинейными соотношениями. Отличительными чертами этой концепции являются междисциплинарность рассмотрения, устойчивость и изменчивость, детерминизм и стохастичность, закономерность и случайность, мировоззренческий и методологический плюрализм, открытость процесса познания и интеграция различного рода знаний. В этой связи акцент исследования переносится на субъектную позицию исследователя, его ценности и смыслы, формирующие нетрадиционные подходы и качественно иные методы исследования; наблюдатель выносится за пределы системы, которую исследует.

Система профессиональной подготовки педагогов-хореографов – сложная социальная система, в которой функционирует огромное количество подструктур: управленческий аппарат, образовательный процесс, творческо-воспитательная деятельность, учебно-материально-техническая база учебного заведения, профессорско-преподавательского коллектива, студенческого коллектива, система работы с работодателями, социальными партнерами и т.д. Процесс развития системы профессиональной подготовки педагогов-хореографов в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующейся системой, такие системы изучает синергетика, наука, которая впоследствии определила синергетический подход в образовании. В результате умелого управления образовательной системой вуза и происходящих в ней процессов самоорганизации складываются закономерности и пути ее развития.

Существует множество путей развития системы профессиональной подготовки педагогов-хореографов, что определяется ее внутренними свойствами и особенностями, в центре такой системы находится студент – еще одна открытая, нелинейная, самоорганизующаяся система, обладающая всеми присущими подобным системам свойствами: наличием режимов с обострениями, пороговой чувствительности, обратной связи. Преподаватель (а особенно преподаватель творческого вуза) – также источник флуктуаций (вносимых изменений), часто возмутитель спокойствия внесенном в образовательный процесс творческого элемента, инновации, что «заражает» коллег и приводит к пороговому состоянию, после достижения, которого система переходит в новое состояние – состояние развития, перехода на следующий виток функционирования, более

высокоорганизованный, инновационный. Как считает Степин В.С. [15], в центре научной картины мира XXI века оказывается синергетика – наука о самоорганизации.

Представителями постнеклассического периода развития педагогики можно считать следующих авторов, на чьих идеях и педагогических принципах мы строили свое исследование. Среди ранних работ о синергетическом подходе в образовании выделим следующих авторов:

Андреев В.И., его ранние работы «Педагогика творческого саморазвития» (1996 и 1997), изданные в Казани, а также более поздняя работа (2006) [1], предложили инновационную технологию творческого саморазвития;

Буданов В.Г. (1996) – статья «Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании» [3], в которой говорится о синергетике для образования (интегративные курсы синергетики в средней и высшей школе), синергетика в образовании (внедрение в частные дисциплины материалов, иллюстрирующих принципы синергетики), синергетика образования (синергетичность самого процесса образования и становления личности).

Егоров В.С. (1997), под его редакцией выпущен сборник научных трудов «Синергетика и образование», в котором опубликованы методологические статьи различных ученых о синергетическом подходе к образованию [14];

Колесников А.А. (1998), писал о синергетической концепции высшего образования [6, с. 238-240], автор считает, что представленная концепция является шансом современных вузов в коренном изменении содержания образовательного процесса с позиций синергетики, и это позволит приблизиться к ведущим западным университетам.

Кривых С.В. (2000), изучал синергетические аспекты образования, выделив 7 основных принципов синергетики применительно к образовательным системам: 1) гомеостатичность и 2) иерархичность, которые характеризуют фазу стабильного функционирования системы, ее жесткое структурирование и простоту описания, а также принцип иерархического подчинения: долгоживущие структуры подчиняют себе вновь возникающие; 3) нелинейность, 4) неустойчивость, 5) незамкнутость, те три «не», которых тщательно избегала классическая методология, и которые позволяют войти системе в хаотическую созидательную фазу, это обычно происходит за счет положительных обратных связей; 6) дополненности и соответствия (обобщение принципа подчинения – рождение параметров порядка); 7) относительности к средствам наблюдения (относительность к уровню наблюдения, масштабу пространственно-временного окна, что может привести хаос в стабильное функционирование), который позволяет начать диалог между внутренним наблюдателем и внешним [7]; Таланчук Н.М. (1995), представил системно-синергетическую концепцию педагогики [17]; Шевелева С.С. (1997), разработала открытую модель образования с позиций синергетического подхода [25]; Филинова Н.В. (1999), сделала попытку описать новую концепцию образования – синергетическую [20] и другие ученые.

Среди современных исследователей постнеклассического периода развития педагогики выделим Краевского В.В. (2008), раскрывшего актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития педагогики [5, с 19]; Розина В.М. (2007), исследовавшего взаимодействие педагогики и личности в точке и процессе бифуркации [12]; Степина В.С. (2009), представившего критерии различия классического, неклассического и постнеклассического периодов развития науки [15]; Тарасову М.А. (2014), исследующую потенциальный эволюционизм синергетики в образовании, автор считает, что синергетический подход направит развитие образование в трех направлениях: видоизменение форм и содержания программ, создание новых оригинальных междисциплинарных учебных курсов, разработка новых образовательных технологий [18, с.56]; Фельдштейна Д.И. (2013), показавшего развитие психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации 21 века, ученый указывает, что глобальные изменения в мире на рубеже XX и XXI веков требуют качественно новых оснований образования, *«нам важно понимать объективную исчерпанность классической педагогической парадигмы, что проявляется в неэффективности многих традиционных форм образования, его содержания»* ...[19, с. 6].

Многие ученые отмечают перспективность синергетической методологии в образовании вообще и в построении образовательных систем, которые рассматриваются в рамках этой методологии как открытые, неоднородные, самоорганизующиеся (способная адаптироваться к вызовам современности, сохраняя свои характерные черты и особенность), что меняет подходы к их изучению. Процессы, протекающие в современной образовательной системе невозможно изучить, находясь внутри ее, с позиций одного подхода, не применяя принципа междисциплинарности.

Открытость, стохастичность, неоднородность образовательной системы предполагает обращение разным мировоззренческим концепциям, смысловым моделям. Постнеклассический период развития науки и образования предложил **синергетический подход** к исследованиям сложноорганизованных систем, в том числе такой сложной системы как профессиональная подготовка педагогов-хореографов.

Вернемся к мнению Фельдштейна Д.И., который характеризуя стратегию разработки новых теоретических основания организации образования, предлагает раскрыть *«характеристики и параметры изменений современного общества как этапа исторического развития в контексте роли Культуры, выступающей способом воспроизводства общества и образования как образующего основания культурного потенциала его и человека»* [19, с.10]. Именно поэтому методологическим подходом нашего диссертационного исследования является **культурологический подход**, который позволил рассмотреть содержание и организацию профессиональной подготовки педагогов-хореографов в контексте современных концепций развития культуры.

Мы решили изучить современные концепции развития культуры с разных позиций. С точки зрения собственно культурологической позиции, мы обратились к трудам известных культурологов, занимающихся периодизацией развития культуры. Обоснование каждого периода развития культуры мы рассмотрели как своего рода концепцию развития культуры данного периода.

Флиер А.Я. предлагает новую модель культурной типологии: классическая культура, неклассическая культура, постнеклассическая культура. Появление классической концепции культуры относят к эпохе Возрождения (15 век), период продолжался следующие четыре столетия. По мнению Флиера А.Я. (2015) [22], характерной особенностью классического периода культуры *«является ее императивная идеологичность, обусловленность определенной религией или политической пропагандой... предельно четкое деление мира на добро и зло, хорошее и плохое, благостное и греховное, правильное и неправильное и т. п.»*.

Во второй половине 19 века начался научно-технический переворот, в науке этот период назывался неклассическим (теория относительности Эйнштейна, корпускулярно-волновая теория строения атома и т.д.). Отказ от постулата абсолютной истины оказал заметное влияние, как на культурное сознание, так и на развитие культуры и искусства. Наступил неклассический период развития культуры: художественный авангард, массовая культура, сюрреализм и др. В числе основных социально-культурных оснований этого периода развития культуры Флиер А.Я. определяет «*торжество либеральной демократии, преодоление массовой неграмотности, разрушение классовых, расовых и национальных ограничений, радикальное расширение поля социальной самореализации женщин, рост гуманитарной эрудированности широких слоев населения, благодаря книгам и кино т. п.*» [22]. Во времена неклассического этапа развития культуры именно «*научный концепт культуры превратился в один из основных объяснительных инструментов системного знания о социальных процессах, формирующих общественный организм*» [23].

В 70-х годах 20 века мир испытал следующий научно-технический переворот, приведший к появлению постнеклассического периода в науке (ярким примером которого явилась синергетика – наука об самоорганизующихся системах), который оказал заметное воздействие на культуру и искусство. Специфические черты постнеклассической концепции развития культуры исследованы в работах Архиповой О.В. (2012) [2], Ильина И.П. (1996) [4]; Маньковской Н.Б. (2000) [9], Можейко М.А. (1999) [10], Флиера А.Я. (2011, 2012) [22, 23]

Другой культуролог Шепотенко Ю.И. [26] несколько иначе классифицирует периоды развития культуры: **доисторический период** (ante-historique), открытый французским археологом Полем Турналем для описания найденных артефактов во время раскопок в пещерах Бизе в Южной Франции; **период великих Архаических культур** - К. Ясперс причисляет к этому периоду «*шумеро-вавилонскую и египетскую культуры, доарийскую культуру долины Инда, архаическую культуру Китая, а также архаический период Древней Греции и Древнего Рима. Чертами, характеризующими данный культурный тип, выступают наличие письменности и специфической технической рационализации*» [27]; **период осевого времени и средневековья, возрождения, барокко**, который, по мнению К. Ясперса является центральным, объясняется процессом трансформации мировоззрения человечества, проявления характерных черт этого периода развития культуры олицетворяет Китай, Индия, Греция, Палестина; **технический век** – этот период развития культуры у Шепотенко Ю.И. соответствует неклассической и постнеклассической концепции развития культуры по Флиеру А.Я.

Постнеклассическая концепция развития культуры (в том числе танцевальной), по мнению отдельных культурологов – Самойленко Е.В. [13], Шепотенко Ю.И. [26], характеризуется:

- полным разрывом с истоками (традиционной народной культурой), что обусловлено потерей национальной и этнической идентичности в конце XX века;
- процветанием массовой и даже уличной культуры;
- полифункциональностью, в частности, танцевальной культуры, которая воспринимается средством рекреации, релаксации, проведения досуга, средством коммуникации (ночные клубы, дискотеки, флешмобы), средством самоидентификации (этнической, своей субкультуры), средством оздоровления (фитнесс, аэробика, ритмика);
- интернациональностью, полиэтничностью – смешением этнических, национальных проявлений;
- свободой, стихийностью, отсутствием регламентации, всякой цензуры и контроля со стороны общества, ведущих к «оповседневничанию» культуры.

Таким образом, культурологический подход к изучению профессиональной подготовки педагогов-хореографов выбран неслучайно и направлен, прежде всего, на изучение содержания образовательного процесса педагогов-хореографов. Остановимся на проявлениях постнеклассической культуры в хореографическом искусстве, рассматривая одну из его форм – танец (современный танец (Contemporary Dance), свободный пластический танец, модерн танец (Modern Dance), постмодерн танец (Postmodern Dance) и др.). В танце создается художественный образ средствами положения тела, пластики движения, мимики и т.д.

Образовательная система вуза, который готовит педагогов-хореографов, открытая система, функционирующая в определенном регионе, городе, социальном окружении. Она не может существовать вне социума, многие компоненты системы профессиональной подготовки педагогов-хореографов тесно взаимодействуют с окружающим социумом: реализация принципа рациональности в обучении (предлагается к изучению региональное культурное наследие), организация педагогической и производственной практики, научно-исследовательская работа студентов и т.д. Кроме того, ФГОС обязывает вуз привлекать к преподаванию специальных курсов, а также к итоговой государственной аттестации представителей работодателей. Все это предполагает **социокультурный подход** к изучению содержания и организации системы профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Большую роль в разработке социокультурного подхода к изучению образования сыграл Макареня А.А. (1997 – 2007) [8], который влияние социокультурной среды на развитие личности обучающегося рассматривал одним из главных факторов. Социокультурную среду ученый рассматривал в качестве части социально-экономического и культурно-образовательного пространства региона, благодаря социокультурной среде реализуется процесс социализации («*процесс развития индивида при его взаимодействии в ходе жизнедеятельности с социокультурной средой, обогащающей его как самореализующуюся личность*») и инкультурации («*процесс освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру и отличающих его общество от других человеческих групп*») личности обучающегося.

Макареня А.А. выделял еще культуротворческую среду в качестве «*совокупности материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности*». [8, с. 66], Культуротворческая среда распространяется как внутри образовательного учреждения, так и вне его. Создавать такую среду может, как любой субъект образовательного процесса (студенты, преподаватели, руководители), так и субъекты социального окружения. Ученый отмечает, что культуротворческая среда в образовательном учреждении «*должна быть напряженной и максимально насыщенной и не только по предметному содержанию, но и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях*».

Для профессиональной подготовки педагогов-хореографов культуротворческая среда особенно важна, именно она обеспечивает погружение студента в различные виды творческой деятельности (постановка

спектакля, подготовка к творческому конкурсу, сочинение танцев для участников хореографических коллективов во время практики и т.д.).

Выводы. Таким образом, мы пришли к выводу, что для изучения содержания и организации профессиональной подготовки педагогов-хореографов, постнеклассическая парадигма, а именно синергетический, культурологический и социокультурный подходы являются наиболее приемлемыми. Данные подходы обеспечивают более полное погружение студентов в различные виды творческой деятельности (постановка спектакля, подготовка к творческому конкурсу, сочинение танцев для участников хореографических коллективов во время практики и т.д.) и позволяют детально изучить возможности трансформации содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Центр инновационной технологии. – Казань, 2012 – 608 с.
2. Архипова О.В. (2012) Идеи образования в контексте постнеклассической культуры: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб., 2012. – 50 с.
3. Буданов В.Г. Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании // Московский синергетический форум: Тезисы – М., 2016 – 180 с.
4. Ильин И.П. (1996) Постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм. М.: Интрада., 1996. - 256 с.
5. Краевский В.В. Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки: материалы Всерос. Методолог. Конф.-семинара / Науч. ред. В.В. Краевский. - Краснодар – М., 2008. – С. 14-22.
6. Колесников А.А. О синергетической концепции высшего образования // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 1998. – Том 8. – Выпуск 2. – С. 238-242.
7. Кривых С.В. Развивающее и развивающееся образование: Синергетические аспекты образования. – Новокузнецк: Изд. ИПК, 2000. – 195 с.
8. Макареня А.А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование. – Тюмень: ТОГИРРО, 1997. - 66 с.
9. Маньковская Н. Б. (2000) Эстетика постмодернизма. - СПб.: Алетейя, 2000. - 347 с.
10. Можейко М. А. (1999) Становление теории нелинейных динамик в современной культуре: сравнительный анализ синергетической и постмодернистской парадигмы. - Минск: Изд-во Белорус. гос. экон. ун-та, 1999. - 297 с.
11. Резник Ю.М. Социокультурный подход как методология исследований // Вопросы социальной теории. - 2008. - Том II. Вып. 1(2). – С. 305-328.
12. Розин В.М. Педагогика и личность в точке и процессе бифуркации // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. - М., 2007. – С. 246-267.
13. Самойленко Е.В. Бытовой танец в контексте социокультурных изменений в России XX в. // Педагогическое образование в России. – 2012. - № 1
14. Синергетика и образование: сборник научных трудов / Отв. ред. В.С. Егоров. – М., 206 – 154 с.
15. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура. Коллективная монография. - М., 2009. - С. 249-295.
16. Сюпова М.С., Бондаренко, Н.А. Тенденции развития культурной политики России // Ученые заметки ТОГУ. - Том 7. – 2016. - № 4. – С. 60-66.
17. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики // Профессиональное образование. – Казань, 1995. - № 1.
18. Тарасова М.А. Потенциальный эволюционизм синергетики в образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3-2. – С. 55-57.
19. Фельдштейн Д.И. Развитие психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XIX века // Человек и образование. – 2013. - №1. – С. 4 – 11.
20. Филинова Н.В. Синергетика и новая концепция образования // Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/4_104333.doc.htm (дата обращения: 12.11.1999)
21. Флиер, А. Я. (2015) Добро и зло в культурно-историческом понимании [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». № 3 (май — июнь). С. 17–36. URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/3/Flier_Good-Evil/ [архивировано в WebCite] (дата обращения: 15.01.2016).
22. Флиер А. Я. (2011) Вектор культурной эволюции // Обсерватория культуры. – 2012. - № 5. - С. 4–16.
23. Флиер А.Я. Модель культурной типологии: классическая, неклассическая и постнеклассическая культуры // Информационный гуманитарный портал «Знание. понимание. умение». – 2016. - № 3
24. Цирульников А.М. Социокультурный подход к проектированию и развитию образовательных систем. [Электронный ресурс]. URL: <http://fipiroipk.jimdo.com/шанс-школаанализа-социокультурной-ситуации/система-образования-в-социокультурном-измерении-методология-ценности-нормативы/> (дата обращения: 10.10.2016). Цирульников, А.М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательная сеть // Вопросы образования. – 2010 - №2. Цирульников, А.М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации // Вопросы образования. – 2009. - №2.
25. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: Изд. Магистр, 1997. – 48 с.
26. Шепотенко Ю. И. Культурно-исторические этапы развития хореографического искусства // ТАВРИЧЕСКИЕ СТУДИИ. СЕРИЯ: ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ. – 2016. - № 9(23). – С. 113-121.
27. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс.– [Пер. с нем].– М.: Политиздат, 1991. – С. 28–286.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Касмакова Лариса Евгеньевна

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

преподаватель Абдулин Ильнур Фаритович

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

преподаватель Мифтахов Салават Фаритович

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье представлены показатели физической подготовленности, физического и психомоторного развития умственно отсталых школьников. Разработана физкультурно-оздоровительная программа, способствующая повышению уровня физической подготовленности, физического и психомоторного развития умственно отсталых школьников. Определены и экспериментально обоснованы педагогические условия эффективной реализации программы физического воспитания умственно отсталых школьников в образовательном процессе.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, физическое воспитание, внеурочная деятельность, физкультурно-оздоровительная программа, оздоровительная аэробика, йога фит, фитбол аэробика, музыкально-ритмические игры.

Annotation. This article presents the indicators of physical fitness, physical and psychomotor development of mentally retarded students. Developed physical-Wellness program aimed at improving the level of physical fitness, physical and psychomotor development of mentally retarded pupils. Pedagogical conditions of effective realization of the program of physical education of mentally retarded schoolchildren in the educational process are determined and experimentally substantiated.

Keywords: mentally retarded children, physical education, extracurricular activities, fitness program, health aerobics, yoga fit, fitball aerobics, music and rhythmic games.

Введение. Социально-экономические преобразования, произошедшие в последние 10-15 лет в нашей стране, обуславливают системное ухудшение состояния здоровья, рост заболеваемости населения России, в том числе детей. Численность детей-инвалидов, получающих социальные пенсии, в нашей стране остается стабильно высокой. Причем резкая эскалация детской инвалидизации произошла в конце XX века - если в 1999 годы в органах соцзащиты состояло на учете 155 тыс. детей-инвалидов, то спустя всего десять лет показатель увеличился в 4,4 раза, дойдя до значения в 675 тыс. детей. Анализ результатов исследований по данной проблеме последних лет показывает, что структура инвалидности детей от 0 до 17 лет по нозологическим формам достаточно стабильная. Ведущие ранговые места занимают *болезни нервной системы, психические расстройства (более 70% — умственная отсталость)* и врожденные аномалии развития. По оценке МЗиСР РФ, в ближайшие годы прогнозируется дальнейший рост этого показателя на фоне снижения численности населения, показателей его здоровья, неблагоприятной социальной ситуации в большинстве российских семей.

В структуре инвалидности с учетом возраста преобладают подростки. Во всех возрастных группах детей-инвалидов лидируют мальчики (58%), уровень инвалидности среди них выше, чем среди девочек в 1,2-1,7 раза.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному Государственному стандарту (ФГОС у/о), введенному с 1 сентября 2016 года предмет «Физическая культура» и внеурочная физкультурно-оздоровительная деятельность должны быть направлены на коррекцию психофизического развития учащихся, выполнять общеобразовательную функцию и включать элементы спортивной подготовки. На занятиях предусматривается укрепление здоровья умственно отсталых школьников, закаливание организма, формирование правильной осанки, совершенствование двигательных качеств (силы, быстроты, ловкости, выносливости и др.), воспитание гигиенических навыков, физической работоспособности. Кроме этого, стандартом предусматривается разнообразие организационных форм образовательного процесса.

Известно, что для успешной социальной адаптации умственно отсталых детей необходим достаточно высокий уровень развития физических качеств, который будет являться предпосылкой к коррекции их двигательных нарушений.

Расширение двигательных возможностей умственно отсталых детей является главным условием подготовки их к полноценной жизнедеятельности.

Рекомендуется, что недельные занятия физическими упражнениями должны составлять у школьника 8-12 часов. Эти рекомендации относятся к здоровым школьникам, а поскольку для детей - олигофренов двигательный режим является одной из форм реабилитации, то их недельный режим занятий физическими упражнениями должен быть не столько большим, он должен быть качественно иным.

Разработанная нами программа состоит из двух частей: тестирующей и оздоровительно-коррекционной части. Тестирующая часть состоит из набора тестирующих упражнений проводимых в начале и конце года и включает в себя два блока: - двигательный блок, предполагает оценку уровня физического развития, физической подготовленности умственно отсталых школьников; - интеллектуальный блок, оценивающий психические и моторные возможности умственно отсталых школьников.

Оздоровительно-коррекционная часть, направленная на улучшение показателей физического развития, физической подготовленности и коррекцию психомоторного развития умственно отсталых школьников. Оздоровительно-коррекционная часть включает в себя виды, средства оздоровительной аэробики, приемы релаксации, музыкальные игры и состоит из теоретического и практического блока. Занятия по программе осуществляются в режиме дня, во время отдыха и досуга, а также проводятся в каникулярное время.

Критериями оценки эффективности программы являются: - оценка уровня физического развития; - оценка уровня физической подготовленности; - оценка уровня развития психомоторики; - теоретических знаний (техника безопасности на занятиях, история развития аэробики, виды аэробики, гигиенические требования на занятиях аэробики, правильная осанка на занятиях и в жизни, запрещенные упражнения); знания о собственном физическом развитии, развитии физических качеств; бережное обращение с

инвентарем и оборудованием; - оценка практических умений (выполнение самостоятельно: шагов базовой аэробики, элементов фитбол аэробики, элементов йога фит, комплекса оздоровительной аэробики; владение приемами релаксации). Занятия проходят с использованием здоровьесберегающих технологий, в игровой форме под музыкальное сопровождение (рис. 1)

Особенностями программы являются:

1. В основу заложено комплексное использование оздоровительно-коррекционных средств, которое позволяет обеспечить прирост показателей основных двигательных качеств, корректировать интеллектуальное недоразвитие, повысить интерес к занятиям и увеличить двигательную активность умственно отсталых школьников, также корректировать вторичные отклонения в физическом развитии.

2. Оптимальное соотношение оздоровительно-коррекционных средств (виды оздоровительной аэробики, приемы релаксации, музыкальные игры), что даёт возможность увеличить моторную плотность занятий. 37,5% общего времени занятий отводится упражнениям базовой аэробики, 25,5% занимают упражнения йога фит, 23,3% упражнения фитбол аэробики, 4,5% упражнения релаксации и 9,2% музыкальные игры.

3. Подобранные оздоровительно-коррекционные средства, являются эмоционально привлекательными, обладают не только развивающей, но и корректирующей направленностью, просты в исполнении, легко запоминаются.

4. Возможность не только фронтального способа организации занятий, что позволяет поддерживать высокую моторную плотность, но и легко осуществляемая возможность реализации индивидуально-дифференцированного подхода: - учет уровня физической подготовленности; - учет уровня интеллектуальных возможностей; - учет сопутствующих заболеваний.

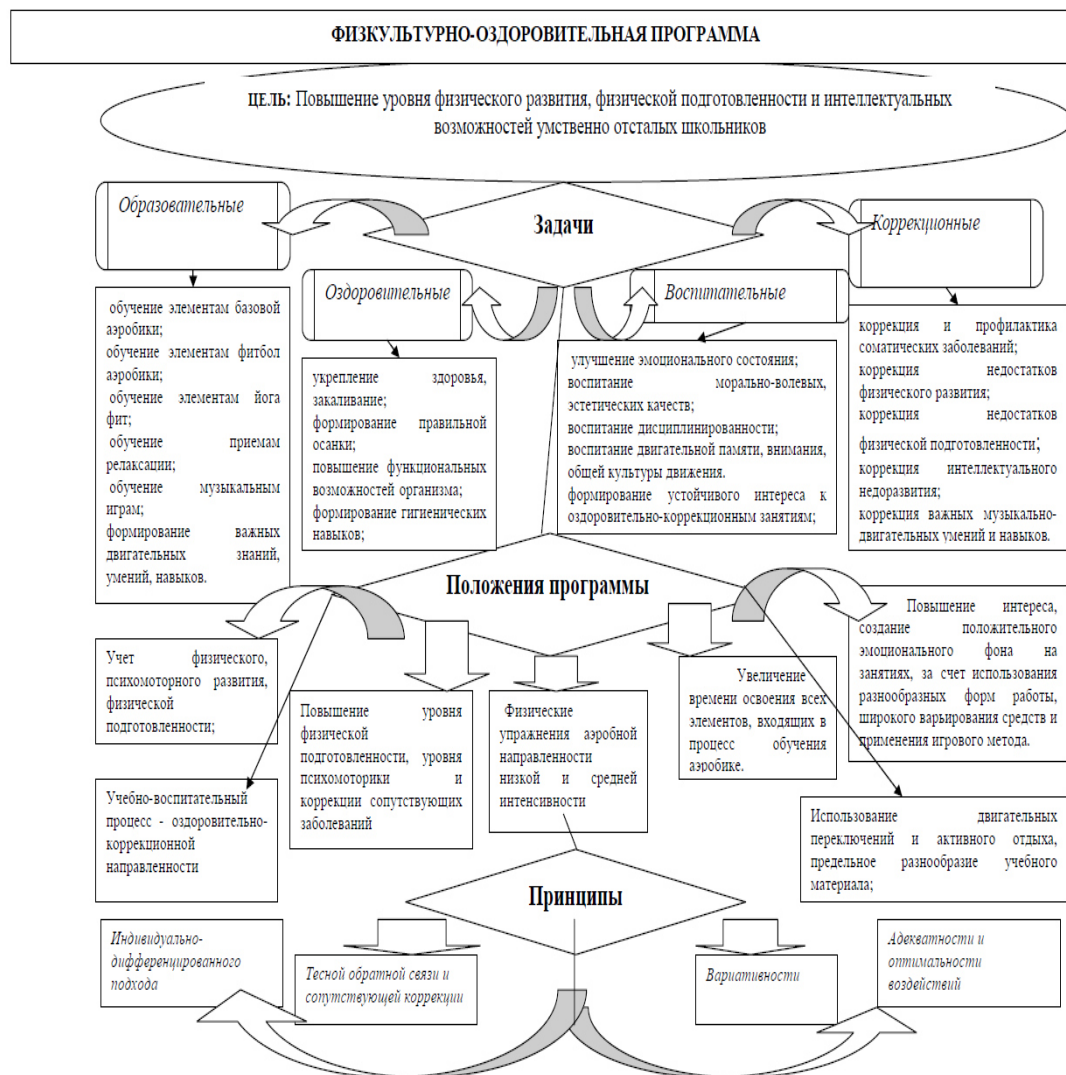
5. Включение музыкальных игр в конце основной части занятий, а в заключительной части упражнений релаксации, выполняемые под музыку отображающую звуки природы.

6. Поэтапная дозировка физической нагрузки.

На 1 этапе дозировка физической нагрузки повышается за счет увеличения количества повторений элементов в цепочке и за счет повышения сложности упражнения (выполнения в различных плоскостях);

на 2 этапе повышение дозировки происходит за счет увеличения количества цепочек, входящих в комбинации и за счет использования различных вариантов передвижения (изменение направления);

на 3 этапе дозировка увеличивается за счет многократного повторения композиций комплекса оздоровительной аэробики.



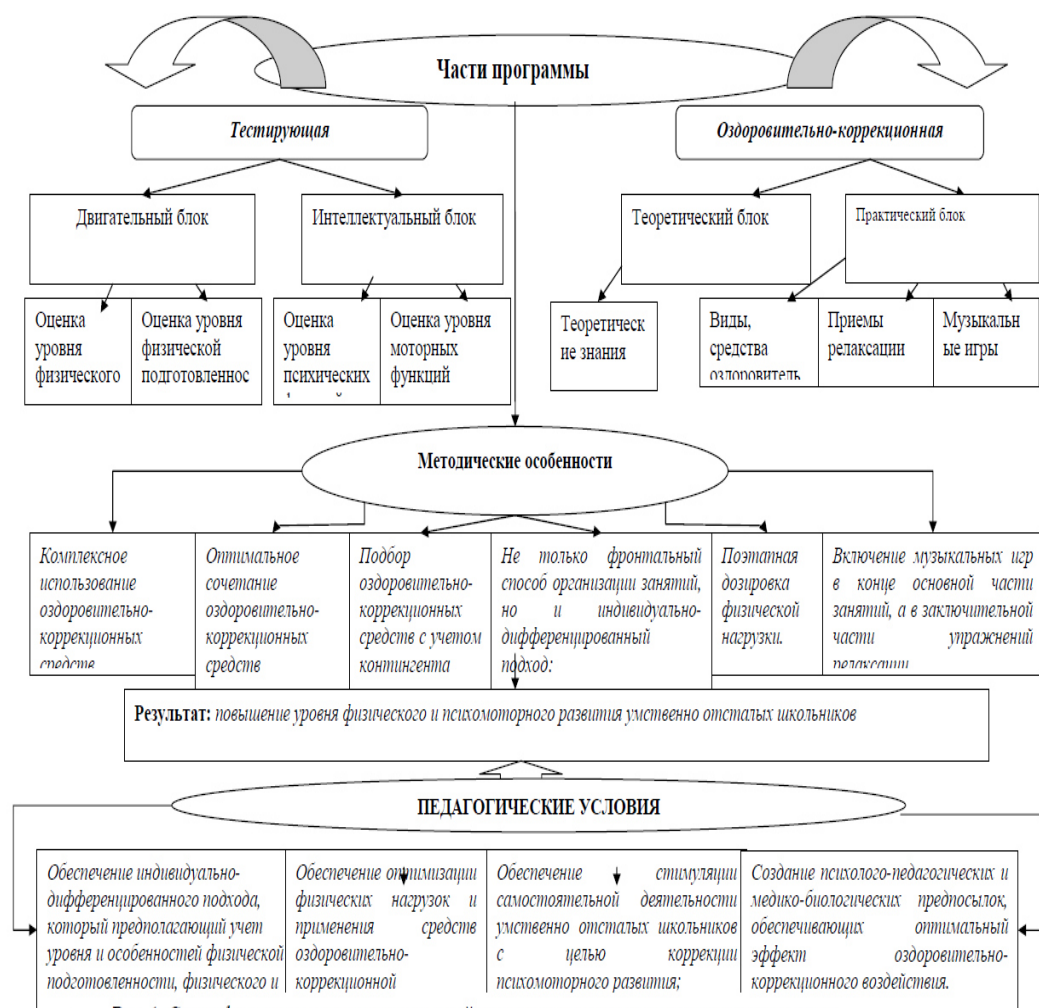


Рис. 1. Схема физкультурно-оздоровительной программы умственно отсталых школьников

Занятия с умственно отсталыми детьми нуждаются в периодической стимуляции психической и физической работоспособности, в эффективной профилактике утомления. Включение в занятия музыкальных игр, позволит направленно стимулировать и регулировать двигательную активность и психическое состояние умственно отсталых детей на фоне положительных эмоций. При построении занятий с умственно отсталыми детьми необходимо учитывать тот факт, что развитие их физического и психоэмоционального утомления происходит значительно быстрее, чем у здоровых сверстников. Поэтому при достаточно большом наборе движений, количество повторов ограничено до 4-8 раз. Занятия должны иметь комплексную направленность и содержать упражнения на коррекцию и развитие всех двигательных качеств. Так же нами учитывались конкретные параметры группы занимающихся (пол, возраст, уровень подготовленности) и музыкальные вкусы, для каждой части занятий.

В основную часть включено несколько серий, состоящих из общеразвивающих упражнения: для рук, плечевого пояса, шеи, туловища, ног; базовых шагов аэробики: низкой и средней интенсивности; дыхательной гимнастики йога фит; упражнений с мячами футбол аэробики; музыкальные игры; (ЧСС 120-135 уд/мин). 30% времени основной части отводится упражнениям базовой аэробики, 35% упражнениям футбол аэробики, 18% упражнениям йога фит и 17% времени отводится музыкальным играм.

Заключительная часть носит восстановительную направленность. Поэтому для устранения психомоторной и общей напряженности 60% времени занимают упражнения йога фит: на растягивание и дыхание (ЧСС 80-100 уд/мин.), которые направлены на быстрое снятие физического напряжения, 40% времени методы релаксации, направленные на снятие психоэмоционального напряжения.

Реакция на стандартную нагрузку у умственно отсталых школьников неодинакова, поэтому на занятиях необходимо строго индивидуально контролировать степень утомления.

Применение программы оказало положительное воздействие на показатели физической подготовленности, а также показатели развития психомоторики. За время эксперимента произошли достоверные изменения в показателях характеризующих скоростно-силовые качества (36,09% подъем туловища за 30 секунд, 13% в прыжке в длину с места) и общую выносливость (25,45%). Показатели, характеризующие уровень гибкости, быстроты значительно улучшились, но достоверных различий не произошло. В показателях характеризующих динамическую координацию (28,6% прыжок с поворотом; 27,1% упор присев, упор лежа; 38,75% сед из положения, стоя без помощи рук), статическую координацию (38,92% проба Ромберга), одновременность движений 22,82%, двигательная память улучшилась на 32,95%, а чувство ритма на 43,18%. Для оценки эффективности программы была разработана анкета и проведено анкетирование родителей, чьи дети посещали физкультурно-оздоровительные занятия.

Получены следующие результаты: На вопрос «Сколько детей в вашей семье?» родители ответили, что в семье 1 ребенок – 5 семей (41,7%), 2 ребенка в 5 семьях (41,7%) и 3 ребенка в двух семьях (16,6%).

На вопрос «Сколько детей в Вашей семье посещают занятия?» получены следующие результаты: занятия посещает 1 ребенок в 5 семьях (41,6%), 2 ребенка из 6 семей (50,1%) и 3 ребенка из трех семей (8,3%).

На вопрос «Проранжируйте цели, с которыми ваш ребенок посещает занятия? (наиболее значимая цель отмечается цифрой 1, менее значимый – цифрой 2 и т.д.)» были получены результаты: коррекция общего состояния стоит у родителей на первом месте, укрепление здоровья – на втором, на третьем – физическое развитие детей и на последнем месте, чтобы ребенок просто бегал на занятие.

На вопрос: «Как часто болеет Ваш ребенок?» опрашиваемые ответили, что дети болеют 2-4 раза в год. На вопрос: «Удовлетворяет ли Вас отношение педагога к Вашему ребенку?» родители ответили положительно.

На вопрос: «Удовлетворяет ли вас организация занятий?» все родители дали положительный ответ.

На вопрос: «Что бы Вы хотели изменить в деятельности педагога?» были получены ответы, что 83% родителей все устраивает, а 17% попросили быть строже с детьми.

Таким образом, в ходе анкетирования мы установили, что всех родителей устраивает организация занятий и отношение педагога к их ребенку.

Выводы. Обобщая выше сказанное, следует отметить, что полученные, в ходе педагогического эксперимента результаты подтверждают эффективность программы, следовательно, она может быть рекомендована к использованию во внеурочной деятельности детей с нарушением интеллекта.

Литература:

1. Шакурова, Л.Е. Использование оздоровительной аэробики в процессе развития и коррекции физической подготовленности и уровня психомоторики умственно отсталых школьников / Л.Е. Шакурова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2009. № 6. С. 14-16

2. Шакурова, Л.Е. Эффективность применения методики организации и проведения занятий по оздоровительной аэробики для умственно отсталых школьников / Л.Е. Шакурова, З.М. Кузнецова // Теория и практика физической культуры. – 2009. - № 6. – С. 90-91.

Педагогика

УДК 37.015

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры служебно-боевого применения сил специального назначения факультета (сил специального назначения), подполковник Козлов Вячеслав Александрович

Новосибирский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Аннотация. В данной научной статье речь идет об активных методах обучения, которым автор дает краткое описание и предлагает использовать для достижения дидактических целей в системе образовательной деятельности военных вузов именно учебных дисциплинах военно-профессионального цикла.

Ключевые слова: методы обучения, активные методы обучения, военные вузы, курсанты, будущие офицеры, войска национальной гвардии, военное образование.

Annotation. In hierdie wetenskaplike artikel praat oor die aktiewe onderrig metodes, die skrywer gee 'n kort beskrywing en voorgestel dat museumversamelings die doelwitte van die onderrig stelsel van opvoedkundige aktiwiteite van militêre universiteite naamlik vakke militêre professionele siklus.

Keywords: Metodes van onderrig, aktiewe leer metodes, militêre kolleges, studente, toekomstige beamptes, nasionale Guard troepe, militêre onderwys.

Введение. Войска национальной гвардии Российской Федерации в современных условиях осуществляют сложную и специфическую служебно-боевую деятельность. Они выполняют многочисленные задачи по предотвращению и отражению внутренних угроз государства, поддержание режима чрезвычайного положения, противоправной деятельностью экстремистских национально-этнических, религиозных, сепаратистских и террористических движений, противостоят организованной преступности, терроризму, контрабандной и иной противозаконной деятельности.

Формулировка цели статьи. Выполнение выше перечисленных задач требует от офицеров подразделений войск национальной гвардии не только глубоких и разносторонних знаний, навыков и умений, но и личностных качеств, нестандартного мышления, которые бы способствовали выполнению ими специфических, особенных задач в условиях повседневной жизнедеятельности и при осуществлении служебно-боевой деятельности [2].

Готовить офицеров для подразделений войск национальной гвардии предназначены военные вузы войск национальной гвардии (вузы министерства обороны Российской Федерации), которые являются, неким центром военного образования.

Изложение основного материала статьи. В военно-педагогической науке под военным образованием принято понимать процесс и результат усвоения систематизированных военно-профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых военнослужащим для выполнения обязанностей воинской службы, сопровождающийся достижением, обучающимся определенных государством образовательных уровней профессионального образования.

Реализация целей и задач военного образования, т.е. воспитания и обучения в интересах конкретного человека, общества, государства и его вооруженных формирований, должна обеспечивать система военного образования, включающая органы управления военным образованием, содержание военного образования (образовательные программы) и военные образовательные учреждения.

В настоящее время, в соответствии с рассмотренной выше спецификой военного образования и общности решаемых целей и задач с профессиональным образованием система военного образования

является, с одной стороны, подсистемой образовательной системы России, а, с другой стороны, имеет целый ряд своих характерных особенностей. То есть система военного образования включает в себя элементы, аналогичные системе образования России. Исходя из этого, справедливо принять следующую дефиницию.

Система военного образования - это совокупность взаимодействующих, государственных образовательных стандартов профессионального (военно-профессионального) образования, квалификационных требований к выпускникам военно-учебных заведений по военным специальностям и преемственных образовательных программ различного уровня и направленности; сети реализующих их военных образовательных учреждений; органов управления военным образованием; общественных и государственно-общественных объединений (творческих союзов, профессиональных ассоциаций, обществ, научных и методических объединений, советов и другие) [1].

Реализация межпредметных связей идет успешнее при наличии структурно-логической схемы, являющейся частью учебной программы.

Комплексный подход к разработке учебно-программной документации обеспечивает не только целесообразный отбор содержания обучения, но и организационных форм учебного процесса, применение эффективных методов и современных средств обучения.

Формы обучения - это виды учебных занятий, отличающиеся один от другого дидактическими целями, группировкой обучаемых, местом проведения, продолжительностью, содержанием деятельности преподавателя и слушателей. Различные организационные формы обучения обеспечивают активную познавательную деятельность слушателей во фронтальной (совместной деятельности всей учебной группы при решении одной общей задачи), групповой (разделении учебной группы на несколько подгрупп для решения каждой из них своей отличной от других задачи), и индивидуальной (решение конкретным слушателем задачи независимо от других участников занятия) работе.

В военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации применяются следующие виды учебных занятий: лекции, семинары, лабораторные занятия (работы), практические занятия, групповые упражнения и занятия, тактические (тактико-специальные) занятия и учения, командно-штабные учения, военные (военно-специальные) игры, теоретические (научно-практические) конференции, контрольные работы (занятия), самостоятельная работа курсантов, консультации, войсковая стажировка и практика. Кроме того, дополнительно в военно-учебном заведении могут проводиться другие виды учебных занятий, вводимые по решению ученого совета военно-учебного заведения [8].

Каждая из форм обучения обладает своей спецификой, выраженной в построении методов обучения, в зависимости от приемов и способов, что и образует некий алгоритм решения задачи по передаче знаний, формированию умений и навыков обучаемых, который принято считать методикой.

Если формы обучения выражают организационную сторону учебных занятий, то методы обучения - это способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и слушателей, направленные на решение задач образования, воспитания, развития и психологической подготовки обучаемых к профессиональной деятельности.

В современных условиях, в отличие от традиционно сложившейся практики преподавания, когда преподаватель играет более активную, чем обучаемые (лекция, беседа, упражнения по образцу, лабораторные работы по инструкции и др.) широкое распространение получают так называемые «активные» методы обучения ориентированные на самостоятельное добывание знаний слушателями, развитие творческого мышления, формирование практических навыков и умений самостоятельного труда.

Разделять методы обучения на активные и неактивные, неправильно. Ведь используя различные приемы активизации познавательной деятельности, педагог может добиться повышения активности слушателей при применении любого метода.

Выбор методов обучения определяется рядом условий: специфики содержания изучаемого, задач подготовки специалиста, учебного времени, особенностей состава слушателей, средств обучения.

Для повышения эффективности применения методов обучения следует анализировать как результативность каждого метода, так и действенность совокупности методов, оптимального их соотношения.

Что представляют собой активные методы обучения? Обладают ли они качеством универсальности, или дают ожидаемый эффект при определенных условиях? На эти и многие другие вопросы не всегда можно найти однозначный ответ. В современной педагогической науке разделение всех методов обучения на две группы: *традиционные* (или репродуктивные) и *активные методы обучения* (далее - АМО) (от лат. *activus* «деятельный») может быть только условным, так как все методы в плане достижения определенных дидактических целей должны нести в себе активность. Трудно назвать методом деятельность преподавателя, не несущей целенаправленной активности. И вместе с тем, обе названные группы отличаются главным образом по своей задаче. Каждая из них играет свою, присущую ей роль в образовательной деятельности.

Традиционные методы направлены, прежде всего, на передачу определенной суммы знаний, формирование навыков практической деятельности. Их результатом выступают знания-описания и навыки без возможности применения в изменяющихся ситуациях. Конечно, и в решении этой задачи необходима активность обучаемых. Но эта активность по своей направленности и содержанию носит преимущественно репродуктивный характер. Закрепление за традиционными методами обучения этой задачи педагогически целесообразно. Восточная поговорка гласит: «Пустой мешок на ногах не стоит». Прежде чем решать задачу развития творческого мышления, необходимо создать для этого предпосылки, одной из которых является овладение учебным материалом на уровне репродуктивного мышления. Лишь после этого можно идти дальше.

АМО в отличие от первой группы направлены преимущественно на развитие у обучаемых самостоятельного творческого мышления и способности квалифицированно решить профессиональные задачи, что в связи с эти АМО обеспечивает активизацию познавательной деятельности творческого характера, тесную связь теории с практикой, овладение диалектическим методом анализа и решения сложных проблем, развитие рефлексивной сферы мышления (самосознание и саморегуляцию мыслительной деятельности), создание атмосферы сотрудничества и сотворчества, развитие необходимых навыков общения.

Ведь теоретический работник в отличие от командира имеет возможности выдвигать необходимое ему количество гипотез и, что важно, как правило, проводить широкий эксперимент с целью его проверки. В практической же деятельности, особенно при ведении боевых действий, проверка гипотез весьма ограничена, а часто вообще невозможна. Поэтому важны знания, опыт командира, расчетливость и критичность ума, которые позволяют тщательно все взвесить. Конечно, выпускник военного вуза не может обладать большим командирским опытом, но командирскими качествами, которые формируются у него в военном учебном заведении, должны присутствовать. Ими являются: тактическое (профессиональное) мышление, командирская воля, умение принимать решение в кратчайшие сроки и в сложной обстановке, ответственности за принятое решение, смелость, инициативность и т.д. [6].

Итак, рассмотрим лишь некоторые методы активного обучения, которые возможно применять преподавателями военно-профессиональных дисциплин для развития вышеперечисленных качеств у будущих офицеров.

Анализ конкретной ситуации (АКС)

Метод АКС заключается в том, что в образовательной деятельности преподавателем создаются конкретные проблемные ситуации, взятые из профессиональной практики. От обучаемых требуется глубокий анализ ситуации и принятие соответствующего оптимального решения в данных условиях. Данный метод преподаватель может использовать на практических занятиях и групповых упражнениях, детально разбирая решения курсантов по вводным на макете местности, либо на тренажере.

Достоинство метода состоит в том, что в процессе решения конкретной ситуации обучаемые обычно действуют по аналогии с реальной войсковой практикой. Главное же – курсанты не только получают нужные знания, но и учатся применять их на практике.

В зависимости от дидактических целей и особенностей содержания материала в учебном процессе могут найти применение различные виды ситуаций:

- ситуация – иллюстрация;
- ситуация – оценка;
- ситуация – упражнение;
- ситуация – проблема.

Такие ситуации рассчитаны на разный уровень сформированности профессионального мышления.

Чаще всего способом предъявления ситуаций обучаемым является письменное или устное описание событий с последующим заданием. Вместе с тем диапазон способов предъявления ситуаций курсантам может быть намного шире в зависимости от наличия фонда накопленных материалов и возможностей технических средств обучения. (Возможно, и желательно широкое использование телевидения).

Метод «Интеллектуальная разминка» (ИР)

Данный метод можно использовать при проведении любых видов учебных занятий. Его целью является приведение обучаемых в активное «стартовое» состояние за счет актуализации имеющихся знаний, обмена мнениями и выработка общей позиции. ИР идет в быстром темпе экспресс-опроса.

Достоинства метода состоят в том, что каждый обучаемый при «интеллектуальной разминке» постоянно находится в зоне активного опроса и должен быть готов к ответу на все поставленные преподавателем вопросы. Если он и остался, по ряду заданных вопросов не задействован, то и в этом случае он вынужден их быстро осмысливать и готовиться к ответам. Также параллельно вовлечению в активную познавательную деятельность, преподаватель убирает психологический барьер между собой и курсантом что придает ему уверенности в собственных знаниях.

«Сократический метод обучения» (СМ)

(сократическая беседа)

Своим названием данный метод обязан древнегреческому философу Сократу, который учил мыслить, вовлекая людей в эвристическую беседу. Он искусно задавал вопросы собеседнику, ставя его в ситуацию постоянных размышлений, доказательства своих мыслей, отходя от скомпрометированных утверждений и поиска истины. Уже первой серией вопросов Сократ старался сбить человека с его понимания явления, ограниченного здравым смыслом, житейским узким мировоззрением.

Учебные занятия, проводимые в форме сократовской беседы, являются гибкими организационными формами совместной творческой деятельности, и они в полной мере отвечают требованиям другого великого философа – И.Канта, который считал, что не мыслям надо учить, а мыслить, не философии должен учиться студент, а философствовать.

Сократический метод обучения способствует выявлению пробелов в занятиях слушателей, повышает интерес к изучаемой дисциплине, способствует активному усвоению знаний, формирует навыки самостоятельной работы, развивает критическое мышление, вооружает эффективными способами и приемами ведения полемики. Данный метод целесообразно применять на семинарских занятиях, где в курсантской аудитории разгорается живая дискуссия, а также как дидактический прием на групповых упражнениях, например при обсуждении принятого курсантом решения, заставляя будущего командира искать нестандартные выходы из сложившейся обстановки, вызывая у него некий азарт и стремление к интеллектуальной победе.

Метод «Мозговой атаки» (МА)

Метод «Мозговой атаки» возник в 30-е годы как способ коллективного продуцирования новых дел. Он способствует развитию динамичности мыслительных процессов, способности абстрагироваться от обыденных условий и существующих ограничений, от привычных взглядов на явления и процессы, формирует умение сосредотачиваться на какой-либо узкой актуальной цели.

В общем виде методика «мозговой атаки» состоит из следующих этапов:

- формирование проблемы, которую необходимо решить; обоснование задачи для поиска решения;
- тренировочная сессия-разминка;
- «мозговая атака» – «шторм» поставленной проблемы. Интегрирование идей сразу, с их фиксацией;
- оценка и отбор наилучших идей;
- сообщение о результатах «мозговой атаки». Понятие коллективного решения.

При проведении занятия методом «мозговой атаки» необходимо соблюдать некоторые условия и правила:

- один объект творческого поиска;

- краткость и ясность выражение мысли;
- недопустимость критики;
- без повтора оказания другим;
- без отказа от высказывания;
- стимулирование любой самостоятельной мысли;
- тактическое и доброжелательное ведение МА;
- ведущий – хороший специалист;
- гласность в показе идей, получивших признание.

Данный метод способствует развитию теоретического мышления, умению курсантов работать в коллективе. Он может применяться как на семинарских и практических занятиях по военной педагогике, военной психологии так и на семинарах и практических занятиях по тактическим учебным дисциплинам.

Учебная тематическая дискуссия (УТД)

Применяется при обсуждении сложных теоретических и практических проблем, для обмена опытом, для уточнения несогласованных позиций обучаемых и преподавателя, для выработки единого подхода к исследованию определенного явления и др.

Он улучшает и закрепляет знания, увеличивает объем новой информации, вырабатывает умение спорить, доказывать, защищать и отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнениям других.

Военно-профессиональные (деловые) игры (ВПИ)

Предназначены для развития творческого мышления, формирования практических навыков и умений, выработки индивидуального стиля общения и поведения при коллективном решении задач. ВПИ – это в определенном смысле реализация элементов профессиональной деятельности выпускника.

ВПИ являются мотивацией деловых игр.

В связи с этим их можно классифицировать следующим образом:

- а) имитационные игры (деятельность, события);
- б) операционные игры (выполнение специфических операций);
- в) исполнение ролей (ситуационно-ролевая игра);
- г) метод инсценировки (спектакль);
- д) блиц-игра.

Данный активный метод обучения находит свое применение на тактических занятиях по военно-профессиональным дисциплинам, полевых выходах, проводимых в форме двухсторонних учений и соревнований между подразделениями курсантов.

Профессиональная консультация (ПК)

Это дополнительная помощь в постижении актов профессионального мастерства. Они могут быть:

- методологическая;
- предметно-практическая;
- методическая;
- организационно-техническая;
- общенаучная.

К ним представляются следующие требования:

- ярко выраженная практическая направленность;
- высокий научный уровень советов и рекомендаций;
- обязательный учет пожеланий обучаемых;
- постоянство и планомерность;
- учет и систематизация вопросов;
- новизна и актуальность информации.

ПК представляет активный обмен мнениями, информационными фондами и т.д., должна предшествовать другим активным методам обучения.

Данный метод способствует теоретическому развитию курсантов и профессиональной эрудиции, когда педагог по средствам профессионального (командир подразделения, специалист) разъяснения значительно расширяет кругозор курсанта.

Индивидуальные практикумы (ИП)

Самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа обучаемого по заданию преподавателя.

Целевое назначение ИП:

- развитие индивидуальных способностей, стиля, учебной деятельности;
- обеспечение глубокого научного интереса;
- вооружение навыками научно-исследовательской работы.

Условия успешного осуществления ИП:

- составление фонда упражнений и методических рекомендаций индивидуального развития обучаемых;
- разработка системы индивидуальных заданий, методами их использования в обучении, контроля и отчетности по ним;
- решение организационных вопросов по предоставлению времени обучаемым для выполнения индивидуальных заданий.

Этот метод, возможно, использовать при внеурочной работе с курсантами, такой военно-научная работа, написание курсовых и дипломных работ и т.д.

Метод «Круглого стола» (КС)

Этим методом проводятся междисциплинарные занятия, а также учебные встречи «круглым столом».

Приглашаются несколько специалистов, между которыми осуществляется обмен мнениями, вызывая активность учащихся.

«Круглый стол» представляет свои требования и к приглашенным специалистам. Они должны быть не только крупными теоретиками, или практиками в своей области, но прежде всего людьми, умеющими изложить как можно больше информации за краткий отрезок времени, а также умеющими анализировать и синтезировать свои мысли в доступной для обучаемых форме.

Современный командир должен обеспечивать высокий уровень боевой подготовки всего личного состава. Командиру важно быть примером в образцовом выполнении служебных обязанностей, уметь обеспечивать привлекательные условия службы и быта всем военнослужащим, не допускать возникновения

неуставных взаимоотношений, поддерживать нормальные взаимоотношения между военнослужащими различных национальностей.

Выводы. Таким образом, для успешного выполнения командиром сложных задач, как в мирное, так и в военное время он должен быть высоко военно-профессионально подготовлен, иметь развитое командирское мышление, сильную волю, уметь привлекать к себе людей и мобилизовать их на выполнение любых сложных задач, быть мастером обучения и воспитания подчиненных [6].

Литература:

1. Военная педагогика. Учебное пособие / Под общей редакцией И.А. Алехина. – М.: ВУ, 2007. – 413 с.
2. Васильев Д.И. Козлов В.А. Методика формирования навыков ведения боя при выполнении боевых задач у курсантов факультета разведывательного по средствам применения тактического симулятора. Научная статья. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта РИО ГПА, 2017. Вып. 54 – Ч. 5. – 380 с.
3. Дзюбенко О.Л., Коженов А.О. Применение виртуальных симуляторов в обучении курсантов военного ВУЗа // Психология, социология и педагогика. 2012. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/07/942>.
4. Козлов В.А. Формирование у курсантов вузов внутренних войск Российской Федерации нравственного отношения к сослуживцам: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
5. Козлов В.А., Лопатько С.В., Титов А.В. Особенности методики обучения подразделений специального назначения. Учебное пособие. Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России.), 2014. – 120 с.
6. Шраменко А.Ф. Командир и формирование его личности: Учеб. –методич. Пособие. – М.: Финансисты и статистика, 2005. – 272 с.
7. Федеральный закон об образовании от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 07.06.2013 N 120-ФЗ, от 02.07.2013 N 170-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ, от 25.11.2013 N 317-ФЗ от 03.02.2014 N 11-ФЗ.
8. Приказ МВД от 14 января 2013 года № 22 «Об утверждении Положения об организации деятельности военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации».

Педагогика

УДК: 372.016:811.161.1

кандидат филологических наук, доцент Колычева Галина Юрьевна

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

кандидат филологических наук, доцент Шейнова Татьяна Геннадьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются сущностные характеристики познавательных универсальных учебных действий младших школьников; раскрываются возможности уроков русского языка по формированию познавательных универсальных учебных действий средствами заданий творческого характера.

Внимание учителей начальных классов, методистов, студентов педагогических факультетов представлен комплекс заданий занимательного, творческого характера, использование которых способствует формированию личности, желающей и умеющей самостоятельно получать знания и применять их в будущем, позволяет привить интерес к изучению русского языка, создать условия для духовно-нравственного развития младших школьников.

Ключевые слова: Федеральный государственный стандарт начального общего образования, универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, познавательный интерес, урок русского языка, задания творческого характера.

Annotation. This article discusses the essential characteristics of universal cognitive educational actions of Junior schoolchildren; there are revealed the potentials of the Russian languages on the formation of universal cognitive educational actions by means of creative tasks. For teachers of elementary school, methodologists, students of pedagogical faculties to provide the set of tasks of entertaining, creative nature, the use of which contributes to the formation of personality, willing and able to acquire knowledge independently and apply them in the future, allows us to install interest in learning the Russian language conditions for the creation of Russian language, moral and behavior development of Junior schoolchildren.

Keywords: Federal state standard of General primary education, universal educational actions, universal cognitive educational actions, educational interest, the lesson of the Russian language, tasks of a creative nature.

Введение. Изучение русского языка в начальной школе ориентировано на решение таких актуальных задач, как языковое, нравственное, интеллектуальное и речевое развитие учащихся.

В настоящее время согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) главная компетенция ученика - научиться учиться, а также применять полученные знания в жизни [4].

Принципиальным отличием школьных стандартов нового поколения является их ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

В начальных классах изучение русского языка обеспечивает качественно иной уровень владения детьми родным языком, новый уровень их речевой практики, осознание себя носителем русского языка, формирование личностного ценностного отношения к слову.

Изучение русского языка в начальной школе представляет собой первый этап системы лингвистического образования и речевого развития учащихся.

Поиски наиболее оптимальных форм обучения русскому языку ведутся постоянно. И особая роль в этом процессе принадлежит развитию познавательного интереса младших школьников к русскому языку.

Дети этого возраста имеют ряд особенностей: они быстро утомляются, у них быстрее ослабевает внимание, они не могут длительное время выполнять однотипную работу. А так как возраст младших школьников – это благоприятный период для умственного развития, то поддержать интерес к учению можно, используя занимательные, игровые формы обучения, задания творческого характера.

Познавательная деятельность является одной из ведущих форм деятельности ребенка, которая стимулирует учебную, поэтому активизация познавательной деятельности школьников является составной частью совершенствования методов обучения и формирования универсальных учебных действий.

Рассматриваемое в психолого-педагогическом аспекте понятие активности связано с целями обучения. А одним из предметных результатов обучения русскому языку в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования должно стать «овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [4, с. 10].

Выполняя требования стандарта второго поколения, педагог должен развивать у младших школьников умение учиться, т.е. формировать универсальные учебные действия. Сегодня начальное образование призвано решать свою главную задачу: закладывать основу формирования учебной деятельности ребёнка - систему учебных и познавательных мотивов, умения принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат.

Формирование широких познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщённые способы действий. Важная роль отводится использованию познавательных задач, под которыми понимают осмысление явлений и формулировку целей. Познавательные задачи проходят через весь учебный процесс, выполняя в нём самые различные функции: активизируют и мотивируют учащихся, побуждают их к учебной деятельности, удерживая ход процесса учения на высоком уровне, являются инструментом для выявления результатов учения. От качества познавательных задач зависит качество знаний, умений и навыков и уровень развития способностей ребёнка.

Формировать, поддерживать и развивать интерес младших школьников к изучению русского языка - важнейшая задача, которая стоит перед каждым учителем.

Изложение основного материала статьи. Термин «универсальные учебные действия» в широком смысле «означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1, с. 27]. Согласно требованиям ФГОС НОО они относятся к метапредметным результатам освоения младшими школьниками образовательной программы начального общего образования.

Таким образом, овладение УУД ведет к формированию у учащихся способности самостоятельно усваивать новые знания, умения, включая самостоятельную организацию процесса усвоения.

Универсальные учебные действия можно сгруппировать в четыре основных блока:

1) личностные - позволяют сделать учение осмысленным, связывая их с реальными жизненными ситуациями и целями;

2) познавательные - включают действия поиска, отбора необходимой информации, исследования, моделирования изучаемого материала;

3) регулятивные - обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, контроля, планирования, оценки успешности усвоения;

4) коммуникативные - обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать и слушать, понимать партнера, планировать и выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, правильно выражать свои мысли, поддерживать друг друга и сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками [1].

Познавательные действия включают общеучебные и логические универсальные действия.

К общеучебным универсальным действиям в начальных классах можно отнести: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск необходимой информации; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение; определение основной и второстепенной информации; умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной речи; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; действие со знаково-символическими средствами [1].

Логические универсальные учебные действия имеют наиболее общий характер и направлены на установление связей и отношений в любой области знания. В рамках начального школьного обучения логические универсальные действия могут включать в себя следующие компоненты: анализ объектов исследования с точки зрения выделения их признаков; синтез, т.е. составление целого из частей; сравнение, классификацию объектов; установление причинно-следственных связей; построение логических выводов; выдвижение гипотез, их обоснование; формулировку выводов.

Каждая дисциплина, изучаемая в начальных классах, раскрывает определенные возможности для формирования познавательных учебных действий, что, в свою очередь, зависит от ее содержания и способов организации учебной деятельности.

Русский язык обеспечивает формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Этот предмет является одним из фундаментальных предметов начальной школы. Изучение языка идёт не путём механического запоминания определений, а через целенаправленный анализ и синтез языкового материала.

Сегодня очень важно вооружить ученика такими универсальными способами действий, которые помогут ему развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе. А для этого должен быть изменён способ обучения. Нужно вносить элементы новизны в учебный процесс при изучении всех разделов русского языка.

На уроках учителя, заинтересованные в успешности обучения, используют такие формы и методы организации учебной деятельности, которые позволяют раскрыть умственный, творческий потенциал школьника, актуализировать его личный опыт, создать атмосферу сотрудничества, заинтересованности в результате.

Учебный процесс следует выстраивать так, чтобы ученик сам оперировал учебным содержанием и чтобы при этом у него формировались способности к самообучению, самоорганизации. Дети должны работать в команде, решая вопросы, строить внутренний план действий, способы к рефлексии. Система заданий должна быть подобрана так, чтобы в ходе их выполнения ученики анализировали ситуацию, высказывали свои предположения, выслушивали других и находили верный ответ, т.е. необходимо при этом широко использовать технологию сотрудничества с другими субъектами учебного процесса, которая включает организационные формы, нацеливающие учащихся распределять работу с соседом по парте, меняться ролями, проверять работу друг у друга, выполнять работу в малой группе. Тем самым формируются регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия.

Основную роль в развитии познавательных учебных действий играет содержание учебного материала, комплекс заданий, работа с которыми позволяет выявить новую информацию, с другой точки зрения взглянуть на уже известное, развить языковое чутье учащихся, обогатить их словарный запас.

Анализируя текст, младшие школьники выполняют логические операции анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, выявляют причинно-следственные связи и отношения. При разборе языковых единиц с точки зрения правописания, построения, морфологических и синтаксических особенностей они используют приемы замещения, моделирования, преобразования модели и т.п.

Использование наиболее эффективных форм и приемов обучения должно обеспечить не только реализацию программных требований, но и качественно новые результаты. Занимательный материал при умелом использовании помогает учителю оживить урок, сделать его интересным, динамичным, зажечь огонь любознательности у детей. При этом следует использовать и межпредметные связи русского языка с другими дисциплинами школьной программы [5].

Приведем примеры заданий, упражнений занимательного, творческого характера, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий учащихся начальных классов.

1. Упражнение «Составь слово».

Упражнение используется на этапе объявления темы урока (например: 1-ое склонение имен существительных) с целью тренировки внимания и создания положительной мотивации на изучение новой темы.

Учитель предлагает в названных словах запомнить первую букву. Если всё сделано правильно, то получится слово, имеющее непосредственное значение к теме урока.

1. Глухой звук [ф], звонкий - ...
2. Предпоследняя буква в слове “вечер”.
3. В алфавите стоит за буквой «Р».
4. Суффикс в слове “зимний”.
5. Первая буква алфавита.

Ответ: ВЕСНА.

2. Упражнение «Четвёртое лишнее».

1) В каждом ряду три слова связаны между собой по определённому признаку, а четвёртое – отличается. Учитель предлагает найти лишнее слово, обосновать свой ответ и определить в каждой строке части речи.

- Корова, медведь, лиса, заяц.
- Мальвина, сказка, Айболит, Пьеро.
- Корень, приставка, глагол, окончание.
- Согласный, звонкий, твердый, ударный.
- Учится, решает, занимался, читает.

2) Задание: прочитайте и запишите слова. Выделите корень. Найдите лишнее слово, подберите к нему родственные слова, выделите в них корень.

- Маленький, малявка, маляр, малыш.
- Гроза, грозный, гроздь, грозовой.
- Конница, конный, подоконник, конюшня.
- Ленъ, лентяй, лента, ленивец.

3. Упражнения с использованием ребусов, шарад, загадок.

Предлагаются учащимся с целью тренировки быстроты реакции, сообразительности, внимания.

1) Задание: из набора букв составьте слова, определите род имен существительных? К какой тематической группе относятся данные слова?

Пример: АЛЮШК - школа, РЗОЕО – озеро, ОРУК – урок, НГАИК – книга, УЧКРА – ручка, АПНЕЛ – пенал, ЮРЗКАК - рюкзак и др.

- 2) Я – цифра меньше 10,
Меня легко тебе найти,
Но если букве «Я» прикажешь
Рядом встать, – Я – всё!
Отец, и дедушка, и ты, и мать. (Ответ: семь – я)
- 3) Числительное плюс гласный –
Ансамбль в музыке прекрасной. (Ответ: три – о)
- 4) Первая цифра стоит в середине,
Буква с начала и буква с конца.
А в целом – леса, города и равнины,
К целому полны любовью сердца. (Ответ: Р-один-а)
- 5) Число – часть первая шарады,
Вторая часть – одна из нот,
А к ним прибавить букву надо,
Ответ любой из вас найдет:
Он – мастер, может сделать вам

Буфет, скамейку, шкаф, диван. (Ответ: 100-ля-р)

Как правильно произносится отгаданное слово? Поставьте ударение.

С целью формирования навыков правильного употребления личных местоимений в речи можно использовать следующие загадки:

1) Назовите все личные местоимения. Какое из них, если к нему добавить шипящую согласную и мягкий знак, превратится в маленького грызуна? (Ответ: мы-шь)

2) Какие три личных местоимения, если их соединить, кричат, что они чистые? (Ответ: вы-мы-ты)

3) Что мешает движению на дорогах? Как это можно выразить с помощью личных местоимений? Определите лицо и число данных местоимений. (Ответ: я-мы, личные местоимения 1 лица, единственного и множественного числа)

4) В каком местоимении одна буква, но два звука? Определите его лицо и число. (Ответ: я, личное местоимение 1 лица, единственного числа)

4. Упражнение «Кто больше?».

1) Задание: запишите за указанное время (3—5 мин.) как можно больше существительных, состоящих из одного корня (бак, бег, бок, бык, винт, воз, газ, гвоздь, гром, гусь, дед, дом, сад, школа).

Затем к отдельным словам следует подобрать родственные слова, выделить в них корень.

2) Задание: прочитайте отрывок из стихотворения Ф.И. Тютчева. Сколько раз в нем слышится звук [р]? Дайте его характеристику. Что передает автор в этом отрывке с помощью звука [р]?

Люблю грозу в начале мая,
Когда весенний первый гром,
Как бы резвяся и играя,
Грохочет в небе голубом [2].

5. Упражнение «Кто быстрее?».

На доске записаны 6 предложений-пословиц со словом «дело» во всех падежах множественного числа. Задание: определите смысл пословиц, запишите их и укажите, в формах каких падежей употреблено существительное «дело»:

Жизнь дана на добрые дела.
Всех дел не переделаешь.
Умен на словах, да глуп на делах.
Языком не спеши, а делами не смещи.
Дела как сажа бела.
По твоим делам о тебе судят.

6. Упражнения, направленные на развитие речи учащихся.

1) Задание: в устойчивых выражениях вставьте пропущенные одинаковые слова, составьте с ними предложения, определите падежи вставленных имен существительных:

Из ... вон плохо.
Сидеть сложа ...
Мастер на все ...
Золотые ...

2) Задание: в приведенных пословицах и поговорках определите падеж имени существительного «язык». Как вы понимаете значение слова «язык»?

Кто русским языком владеет, тот большую силу имеет.
Жало остро, а язык — острей того.
Язык до Киева доведет.
Без языка и колокол нем.

3) Задание: найдите слова – антонимы. Как вы понимаете смысл приведенных пословиц?

Сытый голодного не разумеет.
Лучше горькая правда, чем сладкая ложь.
Утро вечера мудренее.
Подальше положишь, поближе возьмешь.
Умей взять, умей и отдать!

4) Задание: по определению назовите слово. Укажите, в каких формах имена прилагательные согласуются с именами существительными. В прямых или переносных значениях употреблены имена существительные?

- хрустящий, зелёный, пупырчатый;
- маленькая, пугливая, компьютерная;
- интересная, толстая, библиотечная.
Придумайте два аналогичных примера.

5) Задание: используя слова для справок, помогите закончить стихотворение М. Пляцковского «Какие бывают слова». Распределите вставленные имена существительные по типам склонения.

Есть сладкое слово - ,
Есть быстрое слово - ,
Есть кислое слово - ,
Есть слово с окошком - ,
Есть слово колючее - ,
Есть слово промокшее - ,
Есть слово упрямое - ,
Есть слово колючее - ,
Есть книжное слово - ,
Есть слово лесное - ,
Есть слово пушистое - ,
Есть слово весёлое - .

Слова для справок: дождик, смех, ракета, страница, конфета, снег, вагон, лимон, ежик, цель, ель, синеца.

Особого внимания заслуживают задания, предусматривающие работу учащихся с символами, шифрами, кодами. Согласно требованиям Стандарта «использование знаково-символических средств представления

информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач» [4, с. 9] является одним из метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования. Они позволяют формировать абстрактное мышление, развивают быстроту реакции, способность принимать самостоятельные решения и аргументировать их. Например:

1. Зашифрованные слова. При изучении словарных слов можно использовать следующее задание: Назовите два слова, с которыми мы познакомимся на уроке. Они зашифрованы с помощью чисел.

Первое слово: 10, 1, 4, 11, 2, 9, 1.

Второе слово: 10, 1, 6, 9, 7, 5, 8, 12, 3

Третье слово: 13, 7, 6, 10, 7, 14, 3

- Какие это слова? (Искомые слова *капуста, картофель и морковь*)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
А	С	Б	П	Ф	Р	О	Е	Т	К	У	Л	М	В

2. Схемы-угадайки.

1) На доске или на карточках даны схемы слов с указанными «словарными» орфограммами. Учащиеся должны подобрать как можно больше слов, подходящих под данные схемы.

_____ оло _____ (болото, молоко, молоток, соловей, солома и др.)

_____ оро _____ (воробей, ворона, город, огород, горох, мороз и др.)

2) Подберите слова к данным схемам (по три слова):

корень – окончание,

приставка – корень – окончание,

корень – суффикс – окончание,

приставка – корень – суффикс – окончание.

Укажите, какие известные вам орфограммы есть в этих словах.

Такие задания связывают разрозненные факты в единую картину, систематизируют имеющуюся информацию, развивают умение прислушиваться к другому мнению, активизируют мышление детей, а самое главное - вызывают у школьников желание изучать предмет, видеть в нём необходимость, развивают интерес, потребность в знаниях, а значит, любовь и понимание родного языка.

Выводы. Русский язык является для учащихся основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей, основным каналом социализации личности.

В процессе изучения русского языка у учащихся начальной школы формируется позитивное эмоционально-ценностное отношение к русскому языку, стремление к его грамотному использованию, понимание того, что правильная устная и письменная речь является показателем общей культуры человека. На уроках русского языка ученики получают начальное представление о нормах русского литературного языка и правилах речевого этикета, учатся ориентироваться в целях, задачах, условиях общения.

Перед нашим образованием остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Умение учиться – это существенный фактор повышения эффективности освоения обучающимися предметных знаний, в том числе знаний по русскому языку, а также формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Важнейшими качествами учебной деятельности, которая выполняется для достижения предполагаемого результата, с точки зрения педагогов «являются самостоятельность, которая выражается в самокритичности и критичности, познавательная активность, проявляющаяся в интересах, стремлениях и потребностях; готовность к преодолению трудностей, связанных с усидчивостью и волей; оперативность, которая предполагает правильное понимание стоящих перед обучающимися задач, выбор нужного действия и темпа их решения» [3].

Большие возможности для достижения результатов обучения предоставляет освоение универсальных учебных действий, в том числе и познавательных.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2010. - 152 с.

2. Волина В.В. Русский язык в рассказах, сказках, стихах. – М.: АСТ, 1996. – 464 с.

3. Вульфов Б.З., Ермоленко Л.В. и др. Педагогика: учеб. пособие для бакалавров / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 511 с.

4. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

5. Шейнова Т.Г. Формирование познавательного интереса младших школьников при изучении русского языка» / В мире науки и инноваций: сборник статей международной научно-практической конференции. Часть 3. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017 г. – С. 186-191.

УДК 796

кандидат педагогических наук Коник Алексей Алексеевич

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);

кандидат педагогических наук Клименко Борис Александрович

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);

кандидат педагогических наук Муханов Юрий Викторович

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема эффективности организации физической подготовки, с которой сталкиваются сотрудники органов внутренних дел в период прохождения профессионального обучения. Физическая подготовка является важной составляющей частью профессиональной подготовки сотрудника полиции, а также одним из главных показателей влияющим на аттестацию сотрудника полиции на соответствие замещаемой должности. Именно эти критерии указывают на важность постоянного совершенствования физических качеств, умений и навыков применения боевых приемов борьбы.

Ключевые слова: специальная подготовка, профессиональное обучение, физическая подготовка, физические качества, боевые приемы борьбы, сотрудники органов внутренних дел.

Annotation. The article considers the problem of the effectiveness of the organization of physical training, which is faced by employees of the internal affairs bodies in the conditions of professional training. The physical training is an important part of the training of a police officer, as well as one of the main indicators in the attestation of a police officer for the compliance of a replaced position. These criteria indicate the importance of constantly improving the physical qualities, the skills and the skills of the use of combat methods of struggle.

Keywords: the special training, the vocational training, the physical training, the physical qualities, the fighting methods of struggle, the employees of law enforcement bodies.

Введение. Физическая подготовка как часть специальной подготовки, является одним из основных учебных дисциплин профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников органов внутренних дел. Она направлена на развитие и поддержание профессионально важных физических качеств на уровне, необходимом для успешного выполнения оперативно-служебных задач, формирование двигательных умений и навыков эффективного и правомерного применения физической силы, в том числе боевых приемов борьбы, а также поддержание и укрепление здоровья, сохранение продуктивного уровня общей работоспособности, повышение устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов служебной деятельности.

Особенности службы сотрудников полиции заключаются в том, что в своей повседневной деятельности они нередко вынуждены вступать в физический контакт с лицами, представляющими опасность для общества. Для предотвращения своего задержания преступники готовы идти на еще более тяжкие преступления с применением холодного и огнестрельного оружия, а так же различных предметов, которые могут быть использованы в качестве оружия. В подобной ситуации сотрудник полиции должен предотвратить правонарушение или преступление, обезвредить правонарушителя, не позволив ему нанести вред себе и окружающим людям.

Арсенал средств, которые может и должен применять сотрудник полиции, включает в себя не только специальные средства и огнестрельное оружие, но и физическую силу, которая проявляется во время применения боевых приемов борьбы. Для успешного применения боевых приемов в сложных стрессовых ситуациях, возникающих во время выполнения служебных обязанностей, необходимо владеть ими на достаточно высоком уровне. В свою очередь эффективное выполнение приемов задержания и сопровождения, приемов из арсенала единоборств, защитных действий, невозможно без высокого уровня развития физических качеств.

Физическая подготовка является одним из важнейших показателей, который учитывается при аттестации сотрудника полиции на соответствие замещаемой должности, указывающим на важность постоянного совершенствования физических качеств, умений и навыков применения боевых приемов борьбы. Так, согласно пункту 15 части 1 статьи 12 Федерального Закона Российской Федерации от 30.11.2011 № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» к основным обязанностям сотрудника органов внутренних дел относится: «Соответствовать по уровню физической подготовки квалификационным требованиям к замещаемой должности в органах внутренних дел».

В образовательных организациях МВД России на факультетах профессиональной подготовки занятиям по физической подготовке уделяется значительное внимание. Одной из наиболее многочисленных категорий обучающихся являются лица рядового и младшего начальствующего состава, обучение которых происходит в течение двадцати недель. За этот период предусмотрено проведение 102 часов практических занятий по физической подготовке, 30 часов по общефизической подготовке, 24 часа отведено на комплексный практикум по огневой и физической подготовке. Целью данных занятий должно быть не только обучение сотрудников полиции боевым приемам борьбы, но и развитие физических качеств, а так же обучение основам методики самостоятельного развития физических качеств.

Таким образом, актуальность **проблемы** развития и совершенствования физических качеств сотрудников полиции определяется высокими требованиями к физической подготовленности с одной стороны, и недостаточным методическим обеспечением занятий по физической подготовке с другой позволили сформулировать **цель исследования**, которая заключается в выявлении наиболее важных для сотрудника полиции физических качеств и разработке методических рекомендаций по их развитию.

Изложение основного материала статьи. Для оценки важности развития тех или иных физических качеств сотрудника полиции, нами было проведено предварительное аналитическое исследование, включающее в себя опрос и анализ научной литературы. В опросе приняли участие 81 сотрудник младшего,

среднего и старшего начальствующих составов, проходивших курсы повышения квалификации в Белгородском юридическом институте МВД России имени И.Д. Путилина в период с января по май 2017 года.

На рисунке 1 представлены результаты проведенного нами исследования субъективного мнения о приоритетных физических качествах для сотрудника полиции.

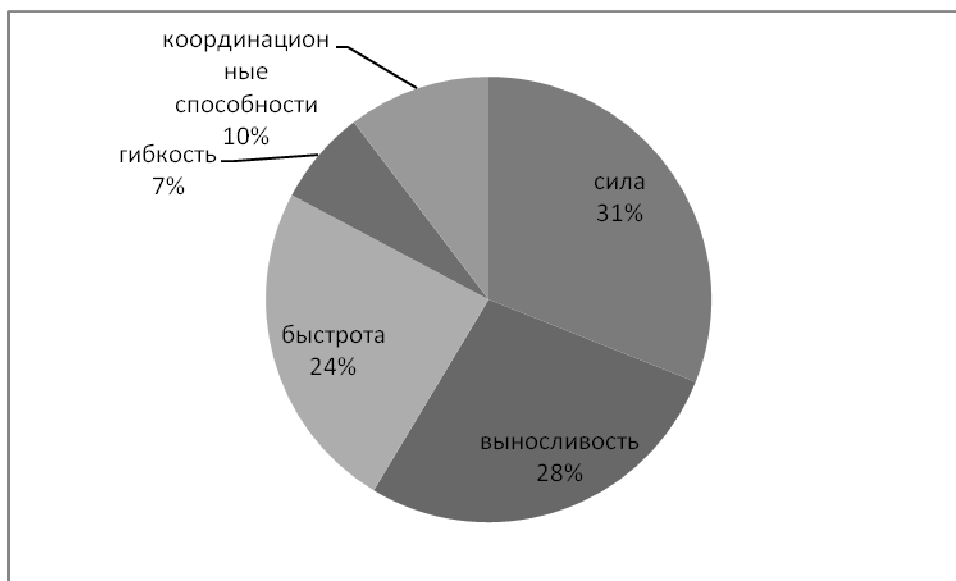


Рисунок 1. Приоритетные физические качества сотрудников полиции

Наиболее важными физическими качествами, по мнению респондентов, являются сила – 31 % опрошенных, выносливость – 28 % и скоростные способности – 24 %. Учитывая, что при мышечной работе, связанной с задержанием правонарушителя эти физические качества проявляются в комплексе, а так же то, что большинство респондентов затруднились в определении наиболее важного для сотрудника полиции физического качества и указали несколько вариантов ответа, необходимо рассматривать их в комплексе – как силовую выносливость, скоростно-силовые способности и т.д.

Анализ научно-исследовательской литературы по данной теме и практической деятельности правоохранительных органов свидетельствуют о том, что исход физического противостояния полицейский-нарушитель при пресечении преступных действий, зависит не только от умения владеть табельным оружием и уверенно использовать освоенные приемы и действия рукопашного боя, но и от степени специальной физической подготовленности, включающей в себя основные физические качества: быстроту, выносливость, силовые и координационные способности [1, 7].

Для оценки состояния физической подготовленности сотрудников, прибывших для прохождения профессионального обучения на факультет профессиональной подготовки, было проведено анкетирование и входной контроль физической подготовленности. В педагогическом эксперименте, проходившем на базе Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина, приняли участие слушатели факультета профессиональной подготовки, обучаемые по основной программе профессиональной подготовки рядового и младшего начальствующего состава органов внутренних дел, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел по должности служащего «Полицейский» в количестве 109 человек.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что большинство сотрудников (60,8%) регулярно посещают занятия по физической подготовке проводимые по месту службы, но значительная часть респондентов допускают пропуски занятий по различным причинам (39,2%). Подавляющее большинство (88,7%) посещают занятия с удовольствием, что, безусловно, сказывается на уровне усвоения учебного материала, около 2,1% опрошенных не видят необходимости проведения занятий по физической подготовке с сотрудниками полиции. Результаты опроса свидетельствуют, о том, что только 24,5% сотрудников прибывших для прохождения профессионального обучения регулярно занимаются физической подготовкой в свободное время.

Большинство сотрудников на занятиях по физической подготовке стремятся развивать физические качества и поддерживать себя в форме (соответственно 42,9% и 33,7%), незначительная часть опрошенных связывает занятия физической подготовкой с необходимостью качественно решать служебные задачи и снимать стрессовое напряжение (12,3% и 8,2%).

Субъективные данные оценки уровня физической подготовленности и степени владения боевыми приемами борьбы сотрудников принимавших участие в опросе представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Субъективная оценка физической подготовленности

Данные рисунка 2 свидетельствуют о том, что большинство сотрудников, прибывших для прохождения обучения, считают свой уровень физической подготовленности к службе либо «в целом удовлетворительный» – 61 %, либо «полностью удовлетворительный» – 12%, четвертая часть сотрудников признают свой уровень физической подготовленности неудовлетворительным – 25% и 2% – полностью неудовлетворительным.

Второй этап заключался в определении уровня физической подготовленности сотрудников, который основывался на результатах сдачи входного контроля и анализа полученных данных (объективная оценка уровня развития физической подготовленности) (Рис. 3).

На рисунке видно, что средний балл по сумме двух нормативов у мужчин составляет – 89,5 баллов. 99 сотрудников мужского пола, выполнявших нормативы входного контроля, в упражнениях на силу выбрали: толчок (жим) гири – семь человек; подтягивание на перекладине – тринадцать человек; сгибание и разгибание рук, в упоре лежа – семьдесят девять человек. В упражнениях на быстроту и ловкость 100% мужчин выбрали челночный бег 4x20 метров.

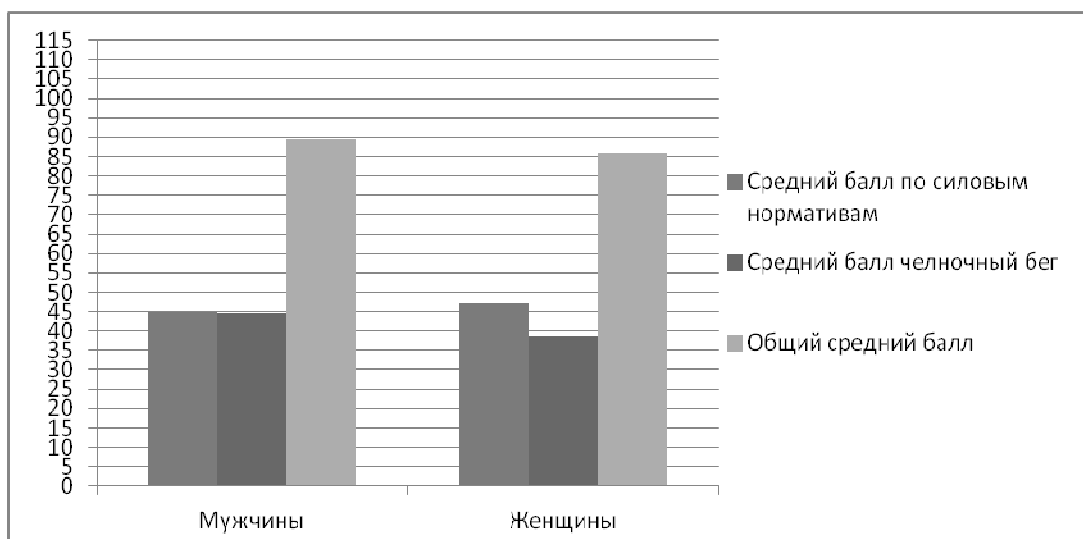


Рисунок 3. Результаты сдачи входного контроля

В соответствии с требованием Приказа МВД России от 13 ноября 2012 г. №1025 дсп «Об утверждении наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации», минимальный порог, для мужчин первой возрастной группы – 115 баллов, для второй возрастной группы – 105 баллов (все респонденты по возрастным параметрам находились в пределах первой и второй возрастных групп) [6].

Иначе распределились результаты у сотрудников женского пола. Средний балл при сдаче входного контроля по сумме двух упражнений составил 85,9 балла. Средний балл при сдаче входного контроля по сумме двух упражнений составил 85,9 балла при необходимых 75 баллах для первой возрастной группы и 65 баллах для второй возрастной группы [6]. При сдаче силового норматива женщины набрали баллов больше, чем при выполнении упражнения на быстроту и ловкость – 47,2 и 38,7 соответственно. Из упражнений на силу все женщины выбрали наклоны вперед из положения лежа на спине, в течение одной минуты, а из упражнений на быстроту и ловкость выполняли челночный бег 10x10 метров.

Анализируя данные, полученные в результате предварительного тестирования, можно сделать вывод о неудовлетворительном уровне физической подготовленности большинства респондентов, неудовлетворительном уровне самооценки собственной физической подготовленности и организации

самостоятельной двигательной активности. Одной из причин недостатков в организации самостоятельных занятий физическими упражнениями может являться отсутствие специальных знаний и необходимого двигательного опыта, восполнение которого происходит в процессе организации занятий по физической подготовке.

Анализируя исследования ряда ученых и результаты опроса слушателей, обучающихся на факультете профессиональной подготовки, факультете переподготовки и повышения квалификации необходимо отметить, что к наиболее важным физическим качествам, необходимым для качественного несения службы относятся сила и ее разновидности, скоростная выносливость, координационные способности в состоянии усталости. Эти же физические качества необходимы для успешной сдачи контрольных нормативов. Учитывая результаты, которые показали слушатели во время входного контроля по физической подготовке, данные физические качества у большинства протестированных слушателей находятся на недостаточном уровне. Следовательно, именно этому необходимо уделять дополнительное внимание во время проведения занятий по физической подготовке.

На занятиях по физической подготовке мы стремились к развитию физических качеств на протяжении всего времени обучения, в том числе и при изучении тем специальной физической подготовки. Программой первоначального обучения слушателей факультета профессиональной подготовки, обучающихся по программе профессионального обучения (профессиональной подготовки) для лиц рядового и младшего начальствующего состава органов внутренних дел предусмотрено 30 часов общефизической подготовки.

Общефизическая подготовка предполагает изучение таких разделов как легкая атлетика и ускоренное продвижение, прикладная атлетическая гимнастика и преодоление полос препятствий. Учитывая разный уровень физической подготовленности обучающихся сотрудников, в начале обучения, по нашему мнению, необходимо освоить раздел общефизической подготовки. Это обусловлено тем, что перед выполнением сложно-координационных действий из раздела «Боевые приемы борьбы» нужно укрепить опорно-двигательный аппарат, а также иметь достаточный уровень развития физических качеств. Во время изучения данных разделов слушатели изучают и совершенствуют технику бега на различные дистанции, силовые упражнения с отягощением и весом собственного тела, преодолевают препятствия различными способами.

При построении занятий по специальной физической подготовке, предполагающих изучение ударов и защит от них, бросков, задержаний и сопровождений и т.д., в основную часть занятия включались упражнения для развития физических качеств, с использованием следующего алгоритма построения учебного занятия: сначала выполняются упражнения, требующие проявления координационных способностей и направленные на их развитие, потом – тренировка физических качеств, в следующей последовательности – упражнения на быстроту, силу, и на выносливость [4]. Поэтому упражнения направленные на развитие физических качеств (сила, выносливость и их сочетание) целесообразнее включать во вторую половину основной части занятия в течение 15-20 минут. На этапах совершенствования боевых приемов борьбы рекомендуется чередование силовых упражнений (скоростно-силовых, собственно-силовых и т.д.), выполнения ударных действий и защит с выполнением боевых приемов борьбы. Данный методический прием способствует повышению силовой и скоростной выносливости, воспитанию морально-волевых качеств и умению выполнять технические действия даже на фоне значительного утомления. Указанные методические рекомендации по развитию физических качеств на занятиях по физической подготовке позволили получить высокий кумулятивный эффект при развитии физических качеств.

По окончании процесса обучения для слушателей предусмотрен итоговый экзамен, включающий в том числе тестирование физических качеств. Допуском к сдаче боевых приемов борьбы является успешное выполнение нормативов на минимальную сумму баллов своей возрастной группы. Результат сдачи контрольных нормативов представлен на рисунке 4.

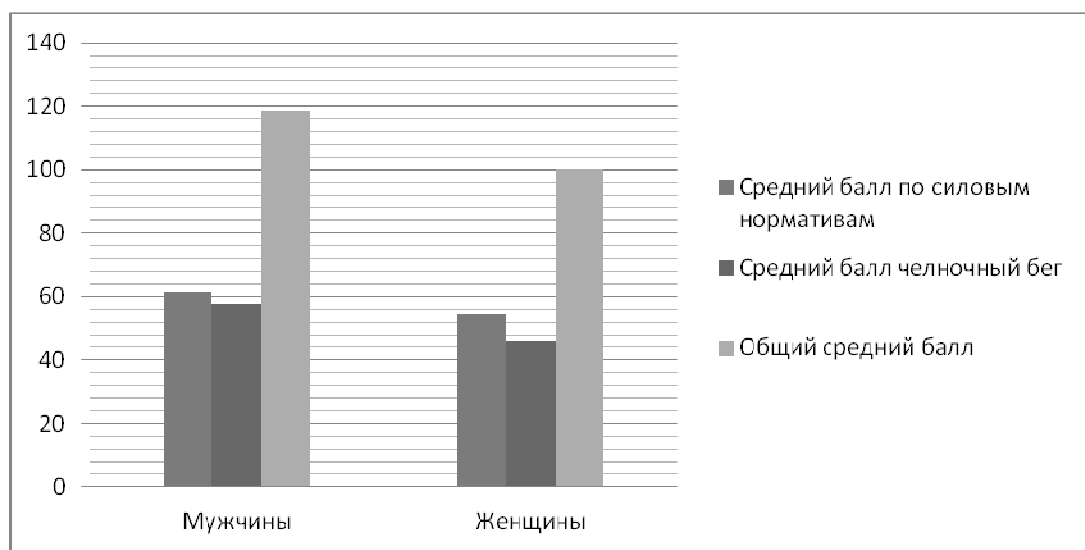


Рисунок 4. Результаты сдачи нормативов по окончании обучения

Результаты входного контроля и итогового тестирования были обработаны при помощи методов математической статистики по t-критерию Стьюдента [2]. На основании полученных данных мы можем сделать вывод о значительном улучшении результатов у слушателей в исследуемых показателях. Математический анализ выявил статистическую достоверность полученных результатов. В тесте «Челночный бег» у мужчин результат улучшился с 44,6 балла до 57,5 балла, при $p < 0,05$, силовых упражнениях – с 44,9

балла до 61,3 балла, при $p < 0,05$. Общий средний бал у мужчин изменился с 89,5 балла до 118,8 балла ($p < 0,05$). При этом все слушатели существенно улучшили результаты в исследуемых показателях.

Аналогичные изменения выявлены у женщин, проходивших курс обучения. В упражнении на скорость и ловкость результаты изменились с 38,7 балла до 45,8 баллов ($p < 0,05$), в упражнении на силу с 47,1 балла до 54,4 балла ($p < 0,05$). Общий средний балл увеличился с 85,9 балла до 100,2 балла ($p < 0,05$). Все женщины, так же как и мужчины успешно преодолели порог баллов, необходимый для своей возрастной группы – 75 баллов для первой возрастной группы и 65 баллов для второй возрастной группы.

Полученные результаты, проводимые в рамках педагогического исследования, позволили сделать следующие **выводы**:

- к наиболее важным физическим качествам, необходимым для качественного несения службы сотрудником полиции относятся сила и ее разновидности, скоростная выносливость и координационные способности;

- в период первоначального профессионального обучения сотрудников полиции физические качества необходимо развивать на протяжении всего процесса обучения;

- высокий кумулятивный эффект в развитии физических качеств достигается выполнением упражнений по их развитию на каждом практическом занятии в следующей последовательности – упражнения на развитие быстроты, силовых способностей и выносливости;

- на этапах совершенствования боевых приемов борьбы рекомендуется чередование силовых упражнений (скоростно-силовых, собственно-силовых и т.д.), выполнения ударных действий и защит с выполнением боевых приемов борьбы.

Литература:

1. Витютнев, Е.Е. Прикладная физическая и двигательная подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России – будущих сотрудников специальных подразделений полиции, на специализированном этапе профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. / Е.Е. Витютнев. – Краснодар. – 2014. – 203 с.

2. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте. - Москва: Академия, 2002.

3. Клименко Б.А. Анализ эффективности организации физической подготовки у сотрудников УМВД России по Белгородской области, направляемых в служебные командировки в Северо-Кавказский регион/ Клименко Б.А., Кулиничев А.Н., Гросс И.Л., Ленева Ю.Л. // Проблемы правоохранительной деятельности: международный научно-теоретический журнал. – Белгород: Бел ЮИ МВД России, 2017. № 1. С. 108–114.

4. Кониц А.А., Никулин И.Н. Повышение физической работоспособности студентов нефизкультурного вуза на основе оздоровительных занятий с отягощением: Монография. – Белгород: Издательство БУКЭП, 2014. – 169 с.

5. Тарасенко, А.А., Муханов, Ю.В. Анализ физической подготовленности лиц, прибывших для первоначального обучения в Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина // Проблемы правоохранительной деятельности, 2017. – № 2. – С. 89-95.

6. Приказ МВД России от 13 ноября 2012 г. №1025дсп «Об утверждении наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации».

7. Шлыков В.А. Методика силовой подготовки слушателей специальных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Шлыков. – Москва, 1995. – 220 с.

Педагогика

УДК: 378

аспирант 3 курса Косырева Наталья Ивановна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Формирование лингвокоммуникативной культуры стала одной из наиболее необходимых задач в сфере образования: возникает потребность повышения уровня лингвистической и коммуникативной подготовки студентов, что развивает способности студентов слушать и услышать, понять и признать мысль другого, оценить и сопоставить культурные ценности иноязычной культуры. При помощи использования различных образовательных технологий, в том числе инновационных, можно в дальнейшем обеспечить возможность грамотного профессионального карьерного роста будущего специалиста.

Ключевые слова. Лингвокоммуникативная компетенция, образовательные технологии, инновационные технологии.

Annotation. The formation of linguo-communicative competence has become one of the most essential tasks in the field of education: there is a need of increase of level of linguistic and communicative training of students that develops the ability of students to listen and to hear, understand and accept the idea of the other, to measure and compare cultural values of foreign language competence. Through the use of various educational technologies, including the innovation can further provide the possibility of a competent professional career growth of future specialists.

Keywords. Linguo-communicative competence, educational technologies, innovative technologies.

Введение. Для педагогического исследования проблема формирования лингвокоммуникативной культуры важна в том, что подготовка высококвалифицированных специалистов должна соответствовать международным стандартам, тем самым обеспечив их путь к профессиональному росту, мобильности и эффективному межличностному взаимодействию.

Формулирование цели статьи. Целью работы является определение в становлении будущего специалиста способ его жизнедеятельности и социального положения, субъективное содержание, продуктивность и качество его работы.

Знание иностранного языка развивает коммуникативные умения, умения взаимодействовать с людьми, облегчает овладение работой с компьютером. На первый план выдвигаются вопросы воспитания у студентов культуры общения, подготовки их к межкультурному взаимодействию. Одним из условий реализации данного процесса должен стать определенный уровень сформирования у будущего специалиста лингвокоммуникативной культуры. [1, с. 30]. Ее целенаправленное формирование в образовательном процессе вуза требует разработки образовательной технологии и немалых затрат на обеспечение положительной динамики усвоения знаний, умений и навыков.

Лингвокоммуникативная культура понимается как совокупность процессов, связанных с вербальной деятельностью, реализующая устремленность компетентной личности к саморазвитию. [2, с. 8]. В ней выражены психические процессы восприятия и памяти, мыслительные и волевые процессы.

Изложение основного материала статьи. Исследования проблем лингвокоммуникативной культуры в учебном процессе дают возможность выделить этапы педагогического общения, каждый из которых направлен на решение специфических задач и требует определенных знаний, коммуникативных навыков и умений: путь к возможности качественно и продуктивно говорить на другом языке в различных сферах деятельности в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка.

Одним из требований лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе является соблюдение и понимание языковой нормы. В зависимости от целей и задач общения, от особенностей функционирования и использования языковых средств возможно сознательное и мотивированное отступление от нормы. Речевая культура обеспечивает разумную связь нормы и целесообразности в речевом общении, даже несмотря на отклонения от речевой нормы. Целесообразность объективна как необходимость, как условие успешности педагогической деятельности, и субъективна, как выражение определенной позиции индивида, осознающего эту необходимость и реализующего ее с целью достижения действительности речи, как важнейшего коммуникативного качества речевого общения в педагогическом процессе. В основу формирования лингвокоммуникативной культуры на занятиях иностранным языком в образовательном процессе вуза положен ценностно-деятельностный подход, который ориентирует педагога на развитие самостоятельной творческой активности каждого студента; позволяет рассматривать личностно-значимые и жизненно важные потребности человека как ценность, а саморазвитие человека как ценность образования. В образовательном процессе при формировании лингвокоммуникативной культуры основное внимание уделяется активизации вербального общения студентов. Развивающая вербальная образовательная ситуация, которая лежит в основе лингвокоммуникативной культуры, гарантирует актуализацию и удовлетворение учебных и профессиональных потребностей, индивидуальных притязаний студента.

Проблема формирования лингвокоммуникативной культуры ставит задачи перед системой образования. Внимание исследователей относительно вопросов межкультурной, межнациональной коммуникации, развития речевого общения обусловлено нуждами профессиональной практики, а также вызвано недостаточным знанием языка, культуры, недостаточной толерантностью, воспитанием, проявляющихся в чувствах, оценках и поведении по отношению к представителям других национальностей. [3].

Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов в образовательном процессе университета обеспечивается комплексом педагогических условий:

- содержание лингвистического образования в тесной интеграции с междисциплинарными знаниями;
- освоение способов ведения диалога культур в профессиональной коммуникации;
- постоянные практические занятия;
- коллективное взаимодействие, способствующее развитию профессионально-коммуникативных умений и актуализации ценностных отношений к изучению иностранного языка;
- проводится специальная подготовка преподавателей иностранных языков в использовании информационных и коммуникационных технологий.

Лингвокоммуникативная культура как базовое интегративное личностное образование отражает целостное, синтетическое восприятие мира, реализуя на уровне вербального поведения своеобразные и значимые для культуры категории, способствующие развитию языковой личности, ее самореализации в структуре разноплановых отношений, обогащению образовательного процесса, определению своей позиции в становлении профессиональной деятельности. [5]. В ходе актуализации лингвокоммуникативной культуры студенты овладевают различными способами интегрирования информации; ориентируются на предметном материале ранее изученных дисциплин, учатся высказывать собственное мнение и строить умозаключения, приводить доказательства; уверенно и корректно по отношению к окружающим выражать свои мысли. Выделяют следующие комплексы принципов построения лингвокоммуникативной культуры: аксиологические, ориентир которых базируется на ценностно-смысловом аспекте в культуре; научно-теоретические (системность, конструирование, непрерывность, интегративность); педагогические, характеризуют особенность деятельности; деятельностно-творческие (уровневое соотношение вербальных ситуаций, ориентация на саморазвитие, рефлексия); организационно-практические.

Эффективному формированию лингвокоммуникативной компетентности студента в образовательном процессе вуза также способствуют педагогические условия:

1. организация текстовой деятельности, обеспечивающая диалог культур на занятиях иностранного языка;
2. обогащение вербальной образовательной ситуации как проявления личностного потенциала студента;
3. создание атмосферы, приближенной к естественным коммуникативным условиям и обеспечивающей взаимодействие преподавателя и студента. Формирование иноязычной социолингвокультурной культуры развивает личностные качества у студентов: социолингвокультурную восприимчивость, тактичность, умение адаптироваться в различных ситуациях, демонстрировать уважение к собеседнику, убедительность и терпимость в споре.

Сегодня в российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. В этих условиях педагогу необходимо ориентироваться в широком спектре современных

инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного, а использовать весь арсенал российского педагогического опыта. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий. Современные образовательные технологии могут реализовываться только в инновационной школе.

Возникающие обучающие технологии для того, чтобы отвечать вызовам времени, должны обладать следующими чертами:

- деятельностный характер, предусматривающий организацию самостоятельной (либо с помощью преподавателя) деятельности обучающихся;
- групповой характер взаимодействия обучающихся, оптимальное сочетание с индивидуальной и парной работой;
- широкое использование ИКТ, организация работы с информацией, в информационно - образовательной среде;
- работа, направленная на осознание личностной значимости изучаемого материала, способов его получения и применения, ответственности за собственный процесс обучения;
- ориентация на индивидуализацию процесса обучения, обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

На современном этапе обучения иностранным языкам выделяют следующие технологии, способствующие формированию лингвокоммуникативной деятельности студентов: интерактивные технологии, технологии исследовательского проектирования, психотехнологии, компьютерные технологии, арт-технологии.

Проблема мотивационной готовности, восприимчивости к перспективам и трудностям в профессиональной деятельности является одной из значимых в подготовке преподавателя и студента. Правомерная целям деятельности мотивация может обеспечить правильное осуществление этой деятельности, самораскрытие личности и обретение личностного смысла. Особое внимание при проведении практических занятий уделяется психологическим барьерам и стереотипам в профессиональной деятельности. Изучение особенностей лингвокоммуникативной культуры, специфики ее содержания позволяет выделить основной комплекс упражнений, дать собственную оценку речевой ситуации, предвосхищать то или иное действие, выбрать соответствующую форму изложения и языковые средства, адекватные цели общения. К решению данной проблемы относят использование проблемных ситуаций, которые ставят студентов перед противоречиями и необходимостью поиска их решения, позволяют более основательно развивать познавательные процессы языковой личности студента, способствовать становлению его субъектной позиции. Такие ситуации также способствуют поиску наиболее совершенных вербальных форм выражения - противоречий и решений, которые необходимо пояснить ясно и доказательно. К ситуациям, способствующих активизации у студентов к языковой потребности, можно отнести дискуссии по проблемам, имеющим различные варианты решения, вызывающие различные суждения, по поводу которых следует высказать свою точку зрения и суметь ее доказать, рассчитывая на воздействие на других студентов и преподавателя.

Сущность арт-технологий заключается в применении различных техник разных видов искусств в формировании лингвокоммуникативной культуры как средство творческой самореализации и способа личностного развития будущего специалиста. Одним из наиболее эффективных методов является использование импровизации, одним из преимуществ которой является приближении речевой деятельности к естественным нормам, а также способствует эффективной обработке языкового программного материала и обеспечивает практическую направленность обучения. Повышается эффективность учебного процесса за счет представления и усвоения большего количества информации в единицу времени, самоорганизации образовательной деятельности, изменяется позиция всех субъектов — повышается мера ответственности за образовательные результаты и процесс их достижения. Повышается доступность учебных материалов и другой информации, свобода выбора способов и условий освоения образовательных программ.

Ситуации-задачи предполагают уже самостоятельное распределение ролей слушателями. Данный вид ситуаций требует определенной подготовки. Важно проецировать ситуации, требующие выразительности вербальных форм, поиска эффективных средств, максимально воздействующих на чувства и переживания студентов. Они наполняют их вербальную деятельность яркими сравнениями и образами. Важнейшим критерием таких ситуаций являются самоанализ и оценка принятого решения, в которых даются как положительные суждения, так и критические оценки. Ситуации совместной деятельности студентов требуют общего поиска выразительных вербальных средств. Студенты корректируют свою работу и делятся друг с другом накопленными знаниями и умениями, обогащаются опытом коллективной вербальной деятельности. Кроме речевых ситуаций большое значение имеют вопросы (преподавателя к студенту, студента к преподавателю, так и между студентами), выступающие как проявление активной вербальной деятельности. При помощи вопросов преподаватель стимулирует вербальное и интеллектуальное развитие студента, что помогает решению поставленных задач. Невербальные средства, сопровождающих язык в процессе речи, играют немаловажную роль. В ходе профессиональной подготовки будущих специалистов нужно решению реальных коммуникативных задач. В этом случае процесс обучения студентов примет коммуникативно - ориентированный характер. В связи с этим в процессе формирования лингвокоммуникативной компетентности наиболее целесообразно предъявлять содержание языкового материала в задачной форме. Наиболее важно, чтобы произносимые и воспринимаемые фразы на иностранном языке были коммуникативно ценными: более или менее реалистичными с точки зрения условий реального общения. Основную роль также играет организация самостоятельной работы, в ходе которой студенты получают от преподавателя определенные задания, которые выполняются при непосредственном методическом руководстве преподавателя. Она способствует углублению и расширению знаний, формированию интересов к деятельности, развитию познавательных способностей. Помимо этого, происходит усвоение учебного материала на иностранном языке, его расширение и формирование умения работать с различными видами информации, используя информационные технологии. Применение смешанного обучения (Blended Learning) на сегодняшний день является продуманным способом, в ходе которого студент получает знания самостоятельно в режиме онлайн, также очно проводятся занятия с преподавателем: роль преподавателя заключается в передаче знаний и обучении студента учиться самостоятельно [4]. Такой подход дает возможность контролировать время, место, темп и путь изучения материала. Смешанное образование

позволяет совмещать традиционные, современные и актуальные методики. Конечная цель формирования лингвокоммуникативной компетентности в рамках динамического обучения иностранного языка приводит студентов к самостоятельной выработке индивидуальной тактики обучения языку и возможности помочь и научить других.

Выводы. Овладение студентом университета лингвокоммуникативной культуры ведет к расширению спектра профессиональных задач, обеспечивает конкурентоспособность специалистов на рынке труда, придает уверенность профессиональным действиям, а также является необходимым условием успешной реализации личности в социуме и залогом успешной профессиональной деятельности в будущем. Инновационные технологии обучения, отражающие суть будущей профессии, формируют профессиональные качества специалиста, являются своеобразным полигоном, на котором учащиеся могут отработать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным.

Литература:

1. Темкина, В.Л. Теория и практика формирования лингвокоммуникативной культуры студентов университета: монография / В.Л. Темкина. – Самара: Изд-во Сам. гос. пед. ун-та, 2003. – 184 с.
2. Тучкова, Е.Ю. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов средствами ситуаций общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Тучкова. – Оренбург, 2011. – 24 с.
3. Фадеева, М. Ю. Социальная функция языка в формировании лингвокоммуникативной культуры / М. Ю. Фадеева // Педагогические основы филологического образования региона: сборник материалов Всероссийской конференции / отв. ред. Н. Е. Ерофеева. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2009. – С. 103-111.
4. Blended Learning: Personalizing Education for Students. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coursera.org/learn/blendedlearning/home/welcome>.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
6. Corporate Learning Priorities Survey, 2011. цит по: Эл.ресурс: http://www.henley.reading.ac.uk/web/FILES/corporate/cl_Henley_Corporate_Learning_Priorities_Survey_2011.pdf. Доступ: 25.01.2014.

Педагогика

УДК 797.2

кандидат педагогических наук, доцент Котляров Алексей Дмитриевич
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

РАЗВИТИЕ СКОРОСТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПЛОВЦОВ 8-10 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Рост достижений в спортивном плавании, возможность успешных выступлений в крупнейших соревнованиях в значительной мере определяется постоянным совершенствованием системы подготовки квалифицированных спортсменов и в первую очередь – спортивной тренировки. Специалисты выражают единодушное мнение, что современный уровень спортивных достижений в плавании требует постоянного совершенствования методик в подготовке пловцов. Развитие скоростных способностей является важной и неотъемлемой частью в подготовке детей, занимающихся спортивным плаванием. На основе изучения содержания федерального стандарта по виду спорта спортивное плавание, программ по плаванию, особенностей тренировочного процесса, возрастных особенностей детей были выявлены особенности развития скоростных способностей детей 8-10 летнего возраста. Материалы. В статье рассмотрены результаты экспериментальной работы по развитию скоростных способностей у мальчиков 8-10 летнего возраста, занимающихся спортивным плаванием. В проведенном исследовании применялась методика, направленная на развитие скоростных способностей, с различным соотношением средств – при плавании в полной координации и по элементам (при помощи движений руками или ногами). В тренировочном процессе экспериментальной группы, было предложено следующее соотношение использования элементов плавания для развития скоростных способностей. Плавание в полной координации составило 60%, с помощью ног и рук по 20% на каждый элемент. Контрольная группа выполняла тренировки для развития скоростных способностей в соотношении – 50% плавание в полной координации, 25% – плавание с помощью движений ног и 25% плавание с помощью движений руками. Данные изменения не противоречат Федеральному стандарту спортивной подготовки по плаванию по развитию скоростных способностей. Методы. Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математического анализа и статистики. Результаты. В работе показаны изменения результатов в тестах, выполняемых мальчиками-пловцами, в условиях водной среды, в условиях «суши». Выявлены достоверные различия в тесте – плавании при помощи работы ногами (на отрезке 10 метров) в группе мальчиков 8-9 лет. В остальных тестах, в двух возрастных группах (8-9 и 9-10 лет) отмечалась лишь тенденция к улучшению. Заключение. Таким образом, проведенные исследования показывают, что в тренировочном процессе по развитию скоростных способностей у пловцов 8-10 лет скоростные качества развиваются успешно как при целостном двигательном акте (плавании в полной координации), так и при плавании по элементам (при помощи движений руками, при помощи движений руками). Комплексное использование всех средств позволяет разнообразить тренировочный процесс. Можно высказать предположение, большей степени на развитие скоростных способностей влияют возраст, индивидуальное развитие, особенности характера.

Ключевые слова: спортивное плавание, пловцы 8-10 лет, скоростные способности, тренировочный процесс.

Annotation. A height of achievements is in the sporting swimming, possibility of successful performances in the largest competitions to a great extent is determined by permanent perfection of the system of preparation of skilled sportsmen and first of all - sporting training. Specialists express unanimous opinion, that the modern level of sporting achievements in swimming requires permanent perfection of methodologies in preparation of swimmers. Developing speed flairs is important and inalienable part in preparation of children, engaging in the sporting swimming. On the basis of study of maintenance of federal standard by appearance sport sporting swimming, programs on swimming,

features of training process, age-related features of children the features of developing speed flairs of children were educed 8-10 summer age. Materials. In the article experimental job performances are considered on developing speed flairs for boys 8-10 summer age, engaging in the sporting swimming. In undertaken a study the methodology sent to developing speed flairs was used, with different correlation of facilities - at swimming in complete co-ordination and on elements (through motions hands or feet). In the training process of experimental group, next correlation of the use of elements of swimming was offered for developing speed flairs. Swimming in complete co-ordination made the 60% help of feet and hands on 20% every element. A control group executed training for developing speed flairs in correlation - 50% swimming in complete co-ordination, 25% swimming by means of motions of feet and 25% swimming by means of motions hands. These changes do not conflict with the Federal standard of sporting preparation on swimming on developing speed flairs. Methods. Theoretical analysis and generalization of scientifically-methodical literature, pedagogical supervision, pedagogical testing, pedagogical experiment, methods of mathematical analysis and statisticians. Results. The changes of results are in-process shown in tests executable boys-swimmers, in the conditions of water environment, in the conditions of dry "spell". Reliable distinctions are educed in dough - swimming through work by feet (there are 10 meters on a segment) in the group of boys 8-9. In other tests, in two age-related groups (8-9 and 9-10) a tendency was marked only to the improvement. Conclusion. Thus, undertaken studies show that in a training process on developing speed flairs for swimmers 8-10 speed internals develop successfully both at an integral motive act (swimming in complete co-ordination) and at swimming on elements (through motions hands, through motions hands). The complex use of all facilities allows to diversify a training process. It is possible to say of supposition, on developing speed flairs age, individual development, character features, influence a greater degree.

Keywords: sports swimming, swimmers 8-10 years, high-speed capabilities, the training process.

Введение. Как известно, спортивная тренировка представляет собой специализированный процесс, основанный на использовании физических упражнений с целью развития и совершенствования качеств и способностей, обуславливающих готовность спортсмена к достижению наивысших результатов, в каком либо виде спорта [8]. Готовность спортсмена к демонстрации результатов в спортивном плавании, является сложным многофакторным состоянием, в основе которого лежат технико-тактические, физические и психические предпосылки, находящиеся на оптимальном уровне развития и взаимодействия применительно к требованиям конкретной соревновательной дистанции [1].

Дальнейший рост достижений в плавании, возможность успешных выступлений в крупнейших соревнованиях в большой мере определяют постоянным совершенствованием системы подготовки квалифицированных спортсменов и в первую очередь ее основного раздела – спортивной тренировки [3]. Так же рост спортивных результатов прямо зависит от того, насколько четко будут определены пути совершенствования спортивной тренировки, насколько верным будет подход к их разработке [2, с. 23].

Цель исследования – обосновать средства и методы для развития скоростных качеств у мальчиков 8-10 лет.

Задачи исследования:

1 Проанализировать научно-методическую литературу по исследуемой проблеме.

2 Определить динамику развития скоростных качеств у мальчиков 8-10 лет.

3 Подобрать средства и методы для развития скоростных качеств у пловцов 8-10 летнего возраста.

4 Обосновать средства и методы по развитию скоростных качеств у мальчиков 8-10 лет, занимающихся спортивным плаванием.

Методы и организация исследования. Для решения поставленных задач применялись следующие методы: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математического анализа и статистики.

Исследование проводилось на базе МБУ СШОР №7 по водным видам спорта г. Челябинска в бассейне «Планета Ариант», во время тренировочного процесса по плаванию, с сентября 2016 года по май 2017 года. В эксперименте приняло участие 20 мальчиков в возрасте 8-9 и 9-10 лет. Занятия с детьми проводились три раза в неделю, продолжительностью 45 минут.

Материалы исследования были обработаны методами математической статистики, включающими расчеты достоверности различий признаков до и после эксперимента (достоверность различий по Манна-Уитни).

Результаты и их обсуждение. В Федеральном стандарте спортивной подготовки по плаванию [10], не прописано, в каком соотношении необходимо выполнять упражнения («по элементам») для развития скоростных способностей. Поэтому, в контрольных группах мальчиков-пловцов 8-9, 9-10 лет, во время тренировки по развитию скоростных способностей «в воде», применяли следующую дифференцировку заданий: 50% плавания использовалась полная координация движений, 25% плавание при помощи ног, 25% плавание при помощи рук.

В тренировочном процессе экспериментальных групп предложено другое процентное соотношение плавания в полной координации движений и плавания по «элементам». Так, плавание в полной координации движений составило 60%, с помощью ног и рук по 20% на каждый элемент. Применяемая, во время эксперимента, методика включает в себя: большее количество заданий, выполняемых в полной координации. Скорость выполнения была 90-95% от максимальной. Между отрезками плавания по элементам следовало проплывание 50 метров в спокойном темпе. Скорость выполнения и отдых между повторениями не отличались от контрольной группы [4, с. 12].

Для оценки скоростных способностей мы использовали тесты, которые выполняются на суше и непосредственно в воде [7]. На суше проводились следующие тесты: вращение рук попеременно вперед за 10 с (кол-во повторений), бег за месте – 10 с (кол-во повторений), бег на 30 метров в максимальном темпе (с). Данное тестирование проводилось в спортивном зале бассейна. В воде испытуемые тестировались проплыванием 10-ти метровых отрезков с максимальной скоростью. Отрезки проплывались в таком порядке: 2 отрезка при помощи ног, с плавательной доской в руках; 2 отрезка при помощи рук, специальная плавательная доска в ногах; и 2 отрезка в полной координации без дополнительных плавательных средств [6]. Оценивался лучший результат. Плавательные тесты выполнялись детьми способом плавания «кроль на груди».

В начале эксперимента показатели скоростных качеств, выполняемых на «суше» и в воде, у пловцов 8-9 и 9-10 лет в опытных группах были практически одинаковыми.

На втором этапе исследования было проведено повторное тестирование показателей, результаты которых представлены в таблицах 1, 2, 3, 4.

Таким образом, было выявлено, что показатели в тестах «на земле» у младшей группы после эксперимента изменились. Так, в тесте «попеременное вращение рук» показатель по Манна-Уитни составил 10,5. Показатели в тестах «бег на месте» и «бег 30 метров» по Манна-Уитни составил 11,5. Но, показатели Уэмп остались больше Укр, и считаются статистически незначимыми.

Таблица

Показатели скоростных качеств, выполняемых «на земле» у пловцов 8-9 лет, в опытных группах после эксперимента

Тесты	Показатели КГ	Показатели ЭК	Уэмп по Манна-Уитни	Укр по Манна-Уитни	Достоверность различий по Манна-Уитни
Попеременное вращение рук за 10с (кол-во раз)	28,31, 31, 27, 33	29, 32, 31, 28, 32	10.5	4	(P > 0,05)
Бег на месте 10сек (кол-во раз)	43, 33, 40, 32, 30	44, 32, 38, 31, 36	11.5	4	(P > 0,05)
Бег 30м (сек)	7.22, 7.8, 7.6, 7.99, 7.9	7.2, 7.9, 7.5, 7.87, 7.95	11.5	4	(P > 0,05)
Примечание: КГ – контрольная группа; ЭК – экспериментальная группа; Уэмп – эмперический коэффициент по Манна-Уитни; Укр – критический коэффициент по Манна-Уитни; P – достоверность результатов					

В таблице 2 показаны результаты тестов «на воде» у мальчиков 8-9 лет после эксперимента. Наблюдается, что в плавании два показателя по Манна-Уитни ухудшились, и только один результат в плавании отрезков на ногах стал значительно лучше (P < 0,05).

Таблица 2

Показатели скоростных качеств «на воде» у пловцов 8-9 лет, в опытных группах после эксперимента

Тесты	Показатели КГ	Показатели ЭГ	Уэмп по Манна-Уитни	Укр по Манна-Уитни	Достоверность различий по Манна-Уитни
Плавание 10м при помощи работы ног (с)	10.3;10.2, 9.8, 10.0, 9.94	9.87, 9.92, 9.76, 9.78, 9.9	3	4	(P < 0,05)
Плавание 10м при помощи работы рук (с)	9.26, 9.43, 9.2, 8.8, 8.95	9.1, 9.3, 9.04, 8.6, 8.90	9	4	(P > 0,05)
Плавание 10м в полной координации (с)	8.5, 8.7, 8.67, 8.54, 8.34	8.5, 8.72, 8.53, 8.27, 8.4	9.5	4	(P > 0,05)
Примечание: КГ – контрольная группа; ЭК – экспериментальная группа; Уэмп – эмперический коэффициент по Манна-Уитни; Укр – критический коэффициент по Манна-Уитни; P – достоверность результатов					

В плавании при помощи работы ног показатель Уэмп значительно улучшился и стал меньше критического значения. Это показывает, что в данных показателях наблюдаются статистически значимые различия.

В таблице 3, показаны результаты мальчиков старшей группы в конце эксперимента.

Показатели скоростных качеств «на суше» у пловцов 9-10 лет, в опытных группах после эксперимента

Тесты	Показатели КГ	Показатели ЭК	Уэмп по Манна-Уитни	Укр по Манна-Уитни	Достоверность различий по Манна-Уитни
Попеременное вращение рук за 10с (кол-во раз)	34, 33, 35, 29, 30	36, 31, 32, 30, 28	10,5	4	(P > 0,05)
Бег на месте 10сек (кол-во раз)	43, 40, 25, 28, 31	40, 38, 35, 39, 35	9	4	(P > 0,05)
Бег 30 м (сек)	7.1, 7.4, 8.2, 8.0, 7.47	7.9, 7.0, 7.3, 7.5, 7.9	12	4	(P > 0,05)
Примечание: КГ – контрольная группа; ЭК – экспериментальная группа; Уэмп – эмперический коэффициент по Манна-Уитни; Укр – критический коэффициент по Манна-Уитни; P – достоверность результатов					

Сравнивая эти показатели с теми, что были выявлены в начале эксперимента, можно отметить, что незначительные улучшения произошли только в тесте «попеременное вращение рук», и стали 10.5, но так же остаются недостоверными так, как значение больше критического значения. Остальные значения Уэмп остались неизменными и равняются 9.5; 12, что больше, чем Укр, поэтому так же являются недостоверными.

В таблице 4 представлены результаты тестов «на воде» после эксперимента.

Таблица 4

Показатели скоростных качеств у пловцов 9-10 лет, в опытных группа до эксперимента

Тесты	Показатели КГ	Показатели ЭГ	Уэмп по Манна-Уитни	Укр по Манна-Уитни	Достоверность различий по Манна-Уитни
Плавание 10м при помощи работы ног (с)	8.02, 7.89, 7.78, 9.10, 8.25	8.19, 8.10, 7.54, 7.78, 8.0	8.5	4	(P > 0,05)
Плавание 10м при помощи работы рук (с)	7.52, 7.34, 7.63, 8.02, 7.48	7.45, 7.53, 7.39, 7.50, 7.19	7	4	(P > 0,05)
Плавание 10м в полной координации (с)	7.38, 7.0, 6.51, 7.47, 7.23	7.08, 6.78, 7.0, 7.23, 6.93	8.5	4	(P > 0,05)
Примечание: КГ – контрольная группа; ЭК – экспериментальная группа; Уэмп – эмперический коэффициент по Манна-Уитни; Укр – критический коэффициент по Манна-Уитни; P – достоверность результатов					

В плавании при помощи работы ног показатель улучшился до 8.5, но по прежнему остается больше критического значения и является недостоверным. Значительное улучшение показателя произошло в плавании при помощи работы рук: Уэмп =7, это значение больше Укр, поэтому так же является недостоверным. И на отрезках, проплываемых в полной координации, показатели улучшились до 8.5, что является недостоверным, потому что больше критического значения.

В результате проведенных исследований было выявлено:

1 в группе 8-9 лет, в тесте – плавании при помощи работы ног на отрезке 10 метров, экспериментальная группа (по сравнению с контрольной), показала статистически значимый прирост результатов. В остальных тестах отмечалась лишь тенденция к улучшению.

– у контрольной группы в плавании при помощи ног произошли улучшения на 1%, в плавании при помощи рук время проплывания улучшилось на 3,4%, и в ускорениях в полной координации результаты возросли на 1,6%.

– у экспериментальной группы, в первом тесте при помощи работы ног прирост показателей стал 1%, во втором тесте при помощи работы рук показатели улучшились на 4%, и в плавании в полной координации результаты стали быстрее на 0,7%.

2 в группе 9-10 лет результаты остались неизменными в двух тестах «на суше», бег на месте и бег 30 метров. Остальные показатели Уэмп улучшились. Так же произошел прирост личных результатов. Расчет разницы результатов в процентах выявил, что самый высокий прирост показателей наблюдается в экспериментальной группе 9-10 лет.

Наблюдаемая тенденция в приросте результатов скорости у детей наталкивает на положение о том, что тренировка по элементам плавания незначительно влияет на развитие скоростных способностей [9]. В большей степени на развитие этого физического качества влияют возраст, индивидуальное развитие, особенности характера [5, 9].

Литература:

1. Аикин, В. А. Современные аспекты спортивной тренировки в плавании за рубежом: научно-методическое пособие / сост. В. А. Аикин, Ю. В. Корягина. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2015. – 32 с.
2. Бачин, В. П. Возрастные особенности применения средств повышения скоростных возможностей в многолетней подготовке юных пловцов: учеб. пособие / В. П. Бачин, А. С. Франченко. – Омск: СибГУФК, 2011. – 31 с.
3. Булгакова, Н. Ж. Теория и методика плавания: учеб. для студентов вузов по направлению "Пед. образование" профиль "Физ. культура" / Под ред. Н. Ж. Булгаковой. – М.: Академия, 2014. – 320 с.
4. Котляров, А. Д. Методика совершенствования скоростной подготовки пловцов: учеб. пособие / А. Д. Котляров, Е. Ф. Орехов. – Челябинск: УралГАФК, 2000. – 27 с.
5. Котляров, А. Д. Развитие скоростных способностей у мальчиков 8-9 лет, занимающихся спортивным плаванием / А. Д. Котляров, Т. А. Комельков // Методы организации тренировочного процесса, оценки функционального состояния и восстановления спортсменов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 24-25 октября 2017 г.): в 2 т. / Под ред. д.м.н. проф. Е. В. Быкова. – Челябинск: УралГУФК, 2017. – Т. 1. – 358 с.
6. Люсерио, Б. Плавание: 100 лучших упражнений / Б. Люсерио. – М.: Эксмо, 2011. – 280 с.: ил.
7. Маклауд, Й. Анатомия плавания: ил. руководство по развитию силы, скорости и выносливости: пер. с англ. / Й. Маклауд. – Минск: Попурри, 2011. – 200 с.: ил.
8. Спортивное плавание: путь к успеху: кн. для тренеров, студентов, преподавателей вузов физ. воспитания: в 2 кн. / под общ. ред. В. Н. Платонова. – М.: Советский спорт. Кн. 1. – 2012. – 480 с.: ил.
9. Плавание [Электронный ресурс]: книга-тренер /авт. И. П. Нечунаев. – Электрон. дан. – М.: Эксмо, 2012.
10. Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта плавание / М-во спорта Рос. Федерации. – М.: Советский спорт, 2013. – 23 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кудрявцев Роман Анатольевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат технических наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания
Тимошенко Леонид Иванович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук Рыжов Алексей Владимирович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ УСТРАНЕНИЯ СТРЕЛКОВЫХ ОШИБОК

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы проявления психологической неуверенности начинающих стрелков и приведены педагогические приемы, способствующие устранению подобных ошибок. Рассмотрены варианты устранения так называемых «замоторенных» ошибок, работа над которыми занимает гораздо больше времени. Поэтому легче всего научить стрелять сразу правильно, чем в дальнейшем тратить гораздо больше времени на переучивание. Обращено внимание на то, что качественная работа преподавателя или инструктора, без необходимой самоотдачи обучаемого, принесет всего лишь удовлетворительные результаты.

Ключевые слова: стрелковые ошибки, обучение стрелков, психологическое состояние, тренировка вхолостую, аутогенная и идеомоторная тренировки.

Annotation. In article questions of manifestation of psychological uncertainty of the beginning shooters are considered and the pedagogical receptions promoting elimination of similar mistakes are given. Options of elimination so-called "zamotorenykh" of mistakes, work on which takes much more time, are considered. Therefore the easiest to teach to shoot at once correctly, than further to spend much bigger time for reeducation. The attention that high-quality work of the teacher or instructor, without necessary devotion of the trainee, will bring only satisfactory results is paid.

Keywords: shooting mistakes, training of shooters, psychological state, training empty, autogenic and ideomotor trainings.

Введение. При проведении занятий со стрелками, имеющими опыт огневой подготовки (повышение квалификации, сборы, семинары и т.д.), часто наблюдается наличие у стрелков стрелковых ошибок. В статье мы постараемся рассмотреть причины появления стрелковых ошибок и методы их устранения.

Формулировка цели статьи. Обучение стрелков умению метко стрелять, и умело обращаться с оружием является начальным этапом подготовки вооруженного человека: стрелка-спортсмена, охотника, частного охранника, сотрудника правоохранительных органов, военнослужащего и т.д. Оружие в руках человека, которому дано право его применять и использовать, является средством выполнения стоящих перед ним задач. Поэтому в реальных условиях вооруженный человек не должен думать о том, как метко выстрелить или какие действия он должен совершать с оружием в той или иной ситуации, эти действия должны происходить автоматически [4, 10].

Изложение основного материала статьи. В реальной обстановке стрелок должен решать задачи стоящие перед ним и правильно реагировать на изменение ситуации, а не отвлекаться на оружие. Данные навыки и умения прививаются стрелкам на втором этапе подготовки, который можно назвать тактико-огневая подготовка или тактическая подготовка стрелка. Провести четкую грань между первым и вторым

этапами подготовки стрелка сложно, это зависит от индивидуальных особенностей каждого обучаемого. Уже такие элементы огневой выучки как: стрельба из различных положений, стрельба из-за укрытий, стрельба в ограниченное время, стрельба с переносом огня по фронту и глубине, стрельба в условиях ограниченной видимости и с шумовыми эффектами можно отнести ко второму этапу огневой подготовки. Более серьезные элементы огневой выучки: устранение задержек, смена оружия, ведение огня по движущимся и появляющимся целям, работа с оружием с использованием специальных средств (высотное снаряжение, щиты и т.д.), физическая защита лиц, работа в боевых группах непосредственно относится ко второму этапу огневой подготовки. Обучение элементам тактико-огневой подготовки стрелка и их последующая наработка и поддержание на необходимом уровне происходит все время службы или допуска стрелка к оружию и выполнению служебно-боевых задач [3, 12].

Дозированная отработка элементов, многократное повторение, разбор и анализ ошибок дают положительные результаты, и большинство стрелков успешно овладевают новыми элементами тактико-огневой подготовки, не снижая качества ведения огня. Но часть стрелков, их количество зависит от категории обучаемых, не в состоянии совмещать предлагаемые упражнения тактико-огневой подготовки и качественную стрельбу при этом классические элементы обучения им не помогают. В данной ситуации, налицо имеющиеся у стрелков замоторенные стрелковые ошибки, которые в виду опыта стрелков в условиях обычных стрельб не проявляются или проявляются незначительно [5, 13]. При выполнении упражнений тактико-огневой подготовки внимание стрелков рассеивается, и стрелковые ошибки приводят к неудовлетворительным результатам стрельбы. В данной ситуации необходимо либо со всей группой, либо с указанной категорией стрелков провести дополнительные занятия по выявлению пробелов в огневой подготовке и их устранению. При этом большое внимание необходимо уделить психологической готовности стрелка к стрельбе и выполнению упражнений тактико-огневой подготовки [1, 7].

Первой и основной психологической ошибкой стрелка является его неправильная психологическая подготовка (психологический настрой) к стрельбе, которая складывается из следующих элементов:

- не четкое знание основ и правил стрельбы (без четкого понимания азов огневой подготовки стрелку будет трудно понять инструкции преподавателя (инструктора), что приведет к дискомфорту и неуверенности в своих действиях),

- не уверенные знания и не достаточные практические навыки соблюдения мер безопасности при обращении с оружием и боеприпасами (малейшее сомнение обучаемого в безопасности своих действий приводит к появлению у него чувства боязни оружия),

- плохое знание назначения, боевых характеристик оружия, его составных частей и их назначения, работы частей и механизмов оружия (отсутствие знаний об оружии и процессах происходящих во время стрельбы повлечет за собой усиление чувства тревоги у обучаемого),

- не достаточные практические навыки по уходу за оружием, его разборке и сборке, снаряжению боеприпасами (обучаемый должен привыкнуть к оружию и действиям с ним).

Часто стрелковые ошибки у стрелков, имеющих определенный опыт обращения с оружием, кроются в недостаточных теоретических знаниях и элементарных практических навыках. Например: некоторые стрелки не имеют четких представлений о «ровной мушке», «превышении траектории полета пули над линией прицеливания», «выборе зоны поражения». Недостатки в практических навыках: неправильная подготовка к стрельбе, хват оружия, смена магазина, извлечение оружия из кобуры, наведение оружия на цель, устранение задержек и осечек, прикрытие пальцами окна для выброса гильзы. Перечисленные недостатки являются следствием некачественной работы преподавателей (инструкторов) на начальном этапе обучения стрелков. И как следствие дальнейшее повышение квалификации стрелка без устранения элементарных стрелковых ошибок не возможно [9, 15].

Для исправления стрелковых ошибок обстановка на занятиях должна располагать к творческой, последовательной и результативной работе. Преподаватель (инструктор) не должен проявлять излишнюю требовательность, высокомерность и ни в коем случае не показывать свое превосходство над обучаемыми. Стрелки, имеющие стрелковые ошибки стараются их скрывать. Диалог преподавателя (инструктора) с обучаемым должен строиться на доверии. Это позволит обучаемому более открыто воспринимать материал, анализировать его, признаваться в том, что ему неясно и быстрее усваивать материал и приобретать необходимые навыки [6, 14]. Данная обстановка на занятии необходима для достижения психологического состояния стрелка при котором он при косвенном участии преподавателя (инструктора) сам контролирует свои действия, зная какой он должен получить результат. При этом обучаемый знает, какие ошибки он совершает, выясняет причины этих ошибок, и устраняет причины ошибок вместе с ошибками. Такая методика воспитывает у обучаемого постоянное чувство контроля над своими действиями и если его развивать, то постепенно самоконтроль перейдет в подсознательное действие. Вместе с этим у обучаемого развивается правильное психологическое состояние для стрельбы. Контроль правильности своих действий отвлекает стрелка от двух основных психологических ошибок «производство выстрела» и «ожидание выстрела», а также от других психологических переживаний негативно влияющих на качество стрельбы [2].

«Производство выстрела» - это психологическая ошибка, которая кроет в себе следующее: стрелок подсознательно, а иногда и мысленно подает себе команду на выстрел. Наличие этой психологической ошибки у стрелков приводит к разным физическим действиям, приводящим к уводу оружия с линии прицеливания:

- внутренняя подготовка к выстрелу (напряжение всего организма, верхнего плечевого пояса, кивание головой, втягивание головы в плечи, закрывание глаз и т.д.);

- сжатие оружия перед выстрелом;

- резкое надавливание или дергание спускового крючка (попытка подлавливания точки прицеливания или ненадлежащий контроль за движением указательного пальца).

«Ожидание выстрела» - это психологическая ошибка, которая кроет в себе следующее: стрелок подсознательно, а иногда и мысленно подает себе команды на какие-либо действия во время выстрела. Некоторые стрелки реагируют на провал спускового крючка при срабатывании ударно-спускового механизма, некоторые на отдачу оружия, некоторые на звук выстрела [18]. Скорость реакции человека очень велика и некоторые стрелки успевают увести оружие с линии прицеливания до выхода пули из канала ствола даже при ведении огня одиночными выстрелами, не говоря об автоматическом огне. Наиболее характерные физические проявления этой ошибки:

- резкое одергивание пальца со спускового крючка после выстрела (приводит к дерганию кисти и оружия);

- сжатие оружия в момент выстрела;
- закрывание обоих глаз во время выстрела;
- кивание головой, моргание, напряжение верхнего плечевого пояса и т.д.

Физические действия стрелка при наличии психологических ошибок практически одинаковы, что затрудняет распознавание ошибки, а это необходимо, так как пути устранения этих ошибок различны. Психологическая ошибка «производство выстрела» предупреждается у стрелка путем многократных тренировок «вхолостую», а также путем достаточного повторения необходимых стрелковых упражнений в неограниченное время [10, 17]. До тех пор, пока у стрелка не «замоторится» алгоритм правильных последовательных действий с оружием. Выявить и устранить наличие психологической ошибки «производство выстрела» у стрелка можно следующими способами:

- контроль действий стрелка по командам «вхолостую» в неограниченное время и на время (наличие физических ошибок говорит о недостаточности или не понимании обучаемым значимости тренировок «вхолостую»);

- работа с гильзой, установленной на оружии;

- зарядание оружия преподавателем (инструктором) или использование боевых и холостых патронов, обучаемый не знает, произойдет выстрел или нет, тем самым дает возможность себе, преподавателю (инструктору) и другим обучаемым увидеть наличие или отсутствие физических ошибок;

- видеосъемка работы обучаемого с оружием на время «в холостую» и на огневом рубеже, с последующим просмотром и обсуждением.

Предупреждение психологической ошибки «ожидание выстрела» у начинающего стрелка воспитывается также путем многократных тренировок «в холостую» и достаточного повторения необходимых стрелковых упражнений в неограниченное время. Выявить наличие этой ошибки можно при следующих обстоятельствах:

- обучаемый правильно и уверенно работает с оружием по командам;
- уверенная работа обучаемого с гильзой, установленной на оружии;
- обучаемый не совершает ошибок при работе с оружием заряженным преподавателем (инструктором);
- ошибки не просматриваются при просмотре видеосъемки;

- качество стрельбы неудовлетворительное (имеется большой разброс пробойн или пробойны уведены от точки попадания в одну сторону).

Устранить психологическую ошибку «ожидание выстрела» можно следующими приемами:

- психологическое расслабление обучаемого (выявление и устранение причин держащих стрелка в напряжении);

- использование попеременно боевых и холостых патронов;

- психологическое воздействие на стрелка во время производства выстрела (стрелок выполняет последовательность действий: прицеливание и нажатие на спусковой крючок, а преподаватель (инструктор) задает ему простые вопросы, тем самым, отвлекая его).

Стрелковые ошибки замоториваются у стрелков из-за неправильного первоначального обучения. Подготовка стрелков осуществляется по разным методикам, как правило, по одной схеме: - изучение теоретических основ стрельбы, - отработка приемов и правил стрельбы вхолостую, - выполнение подготовительных упражнений, - выполнение упражнений учебных и контрольных стрельб. При этом не зависимо от методики задача преподавателя (инструктора) осуществлять контроль психологического состояния стрелков на протяжении всего периода обучения [8, 16]. Очень важно не приступать к следующему этапу обучения, пока все обучаемые не усвоили на должном уровне материал или не приобрели устойчивые навыки. Если часть обучаемых не усвоила материал на должном уровне или не приобрела необходимых навыков, то при прохождении следующего этапа обучения у них будет наблюдаться неуверенность в своих действиях, не достаточное понимание материала, что повлечет за собой изменение психологического состояния обучаемых. Это будет выражаться в увеличении частоты пульса, повышении потливости ладоней и учащении дыхания, раскоординации движений, потере устойчивости и равновесия при изготовке, увеличении тремора рук, ухудшении зрительного восприятия, а также в уменьшении тактильной чувствительности. При наблюдении этих процессов преподаватель (инструктор) должен выявить причины и устранить недостатки в знаниях и навыках обучаемых.

Из вышесказанного ясно, что работа по устранению стрелковых ошибок не возможна без активного и осознанного участия самого обучаемого. Качественная работа преподавателя (инструктора) без необходимой самоотдачи обучаемого принесет только удовлетворительные результаты, а в некоторых случаях результат будет негативным. Опытный преподаватель (инструктор) добьется от обучаемого твердых знаний и понимания теоретического материала, правильных и быстрых, на уровне автоматизма, действий с оружием, но при ведении огня из оружия преподаватель может увидеть и добиться устранения только видимых, явных ошибок. При ведении огня мелкие, неявные ошибки преподавателю (инструктору) не видны. Поменяться руками (указательным пальцем), глазами, а самое важное внутренним психологическим состоянием преподаватель (инструктор) с обучаемым не может. А мелкие ошибки мешающие достичь хороших и отличных результатов стрельбы как раз и кроются на психологическом и мелко моторном уровне. Опытный преподаватель (инструктор) может предположить с той или иной долей вероятности, что мешает стрелку, но задача стрелка из всего множества причин, озвученных преподавателем (инструктором), выбрать те которые мешают именно ему. Далее совместно с преподавателем (инструктором) устранить эти причины и в конечном итоге добиться устранения ошибок. Работа по этой методике требует от обучаемого полной отдачи, самоконтроля, активности, анализа своих действий и внутреннего состояния. Только полностью окупившись в такое состояние обучаемый забывает о волнении, страхе, переживаниях, «желании выстрелить» и «ожидании выстрела». И по истечении определенного количества занятий правильное психологическое состояние стрелка, необходимое для ведения огня из стрелкового оружия из искусственно создаваемого преподавателем (инструктором) и контролируемого самим обучаемым, переходит в подсознательный уровень. По окончании обучения стрелок должен достичь такого уровня психологической подготовки, что беря в руки оружие, он подсознательно погружается в необходимое психологическое состояние для ведения огня.

Помимо наличия «классических» знаний и навыков по огневой подготовке немаловажной составляющей психологической подготовки (психологического настроя) к стрельбе являются аутогенная и идеомоторная тренировки. По средствам, которых стрелок учится устранять все психологические предпосылки стрелковых ошибок и настраивает себя на выполнение правильного алгоритма действий на огневом рубеже.

Выводы. Проведя несколько занятий со стрелками, имеющими проблемы в огневой подготовке, увеличив их психологическую уверенность в своих возможностях, устранив вместе с ними их стрелковые ошибки или начав путь по устранению стрелковых ошибок можно продолжить отработать основные упражнения тактико-огневой подготовки для повышения квалификации обучаемых. После нескольких занятий по устранению стрелковых ошибок у обучаемых появляется уверенность в своих силах и качество выполнения основных упражнений возрастает, а сроки получения необходимых навыков у обучаемых сокращаются.

Литература:

1. Астанина А.А., Кудрявцев Р.А. Формирование психологической готовности сотрудников ОВД к применению и использованию огнестрельного оружия / В сборнике: Актуальные проблемы науки: от теории к практике материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Ю. П. Кожаева, О. Ю. Зевеке; Российский государственный социальный университет. - Москва, 2015. - С. 157-160.
2. Кудрявцев Р. А. Ошибки при стрельбе. Психологические особенности исправления / В сборнике: актуальные вопросы права и правоприменения электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 111-118.
3. Кудрявцев Р. А. Психологические ошибки стрелка / В сборнике: Научно-методические проблемы профессиональной, служебной и физической подготовки в органах внутренних дел России электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. под общ. ред. Л.И. Тимошенко. - 2016. - С. 25-30.
4. Кудрявцев Р.А. Формирование психологической готовности курсантов ВУЗов МВД России к правомерному применению огнестрельного оружия / Научно-методические проблемы подготовки инструкторско-педагогических кадров по боевой и физической подготовке для органов внутренних дел: Сборник материалов VI межвузовской научно-практической конференции. - Ставрополь. - 2013. - С. 246-249.
5. Кудрявцев Р.А., Белёвцев В.В. Психологическая подготовка стрелка / В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений системы МВД России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Д.В. Карабаш (председатель), А.А. Таганова (заместитель председателя), С.Л. Лазицкий, А.В. Кужильная; Краснодарский университет МВД России. - 2014. - С. 115-121.
6. Кудрявцев Р.А., Володькова О.А. Психологические особенности подготовки сотрудников ОВД и методика обучения стрельбе из пистолета / В сборнике: Актуальные проблемы науки: от теории к практике материалы III Всероссийской научно-практической конференции. под ред. Ю. П. Кожаева, О. Ю. Зевеке. - Москва, 2016. - С. 341-344.
7. Кудрявцев Р.А., Гоннов Р.В. Обучение психологической устойчивости стрелков на занятиях по огневой подготовке / В сборнике: Научно-методические проблемы подготовки инструкторско-педагогических кадров по боевой и физической подготовке для органов внутренних дел сборник материалов VIII межвузовской научно-практической конференции. ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России». - Ставрополь, 2015. - С. 17-21.
8. Кудрявцев Р.А., Кудрявцева В.А. Психологическая готовность сотрудника полиции к применению огнестрельного оружия / В сборнике: Актуальные проблемы науки: от теории к практике материалы III Всероссийской научно-практической конференции. под ред. Ю. П. Кожаева, О. Ю. Зевеке. - Москва, 2016. - С. 344-347.
9. Кудрявцев Р.А., Тимошенко Л.И. Занятие по огневой подготовке методом огневого урока // Юрист – Правовед. – 2015. - № 6 (73). – С. 108-111.
10. Кудрявцев Р.А., Шаркова Я.В. Методические приемы психологической подготовки стрелка-спортсмена / В сборнике: Актуальные проблемы науки: от теории к практике материалы III Всероссийской научно-практической конференции. под ред. Ю. П. Кожаева, О. Ю. Зевеке. - Москва, 2016. - С. 347-350.
11. Кудрявцев Р.А., Тимошенко Л.И., Тарасов В.А. Особенности психологического воспитания начинающих стрелков // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 56-1. - С. 330-338.
12. Рыжов А.В., Белёвцев В.В. Внутреннее состояние стрелка при производстве выстрела / В сборнике: Актуальные проблемы науки: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Ю. П. Кожаева, О. Ю. Зевеке. – Москва, 2015.
13. Рыжов А.В., Белёвцев В.В. Психологическая подготовка стрелка при производстве выстрела / В сборнике: Научно-методические проблемы подготовки инструкторско-педагогических кадров по боевой и физической подготовке для органов внутренних дел сборник материалов VIII межвузовской научно-практической конференции. ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России». - Ставрополь, 2015. - С. 35-39.
14. Рыжов А.В., Шибинская О.О. Обучение начальным навыкам стрельбы / В сборнике: Актуальные проблемы формирования профессиональной компетентности у курсантов и слушателей вузов МВД России электронный сборник материалов межвузовского круглого стола 09.02.2016. - Ставрополь, 2016. - С. 142-147.
15. Тарасов В.А., Тимошенко Л.И., Кудрявцев Р.А. Обучение использованию пневматического пистолета МР-654К для самостоятельной тренировки // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-11. - С. 227-233.
16. Тимошенко Л.И., Кудрявцев Р.А., Тарасов В.А. Обучение стрелков правильному выполнению выстрела // Проблемы современного педагогического образования. - 2017 - № 56-3, - С. 204 – 210.
17. Тимошенко Л.И., Кудрявцев Р.А. Обучение стрелков психологической готовности к производству выстрела // Современные наукоемкие технологии. – 2015. - № 12 (2). - С. 375-378.
18. Белёвцев В.В., Рыжов А.В. Подготовка сотрудников полиции к применению оружия в экстремальных ситуациях / В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений системы МВД России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД России. 2015. С. 21-26.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Кузьмина Ирина Петровна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ЦВЕТА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования художественно-педагогической компетентности студента в области цвета факультета художественного образования, что является одной из профессионально значимых и педагогически приоритетных направлений высшей школы, требующей своего решения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, художественно-педагогическая компетентность, цветоведение, творческое развитие, творческий выставочный проект.

Annotation. Article is devoted to a problem of formation of art and pedagogical competence of the student of faculty of art education that is one of professionally significant and pedagogically priority of the higher school.

Keywords: professional competence, art and pedagogical competence, chromatics, creative development, creative project exhibition.

Введение. В условиях реформирования системы высшего профессионального образования, переориентации оценки результатов образования с точки зрения понятий «образованность» на понятие «профессиональная компетентность» обучающихся, предъявляющих высокие требования к уровню подготовки выпускников, в том числе и в области художественно-педагогического образования. Основное внимание при этом уделяется развитию художественно-творческих способностей будущих художников-педагогов.

Перечень базовых компетенций дан в стандарте, однако, по нашему мнению, формирование художественно-педагогической компетентности студента в области цвета является одной из профессионально значимых и педагогически приоритетных на факультете художественного образования. Умение видеть многообразие красок природы, способность использовать цвет, как средство художественного выражения, – это те качества личности, которое необходимо поддерживать и развивать на всех этапах развития творческой личности.

Сегодня можно с полным основанием говорить о кризисе «знаниево-просветительской парадигмы», который обусловлен несколькими причинами. Первая из них связана с изменением самого феномена знания и его соотношения с общественной практикой: добывание информации становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования современного производства. В этих условиях когнитивный компонент образования стал приобретать новый смысл.

Другая причина кризиса «знаниевой парадигмы» нам видится в том, что отпадает необходимость перегружать память студента "про запас", т.к. существуют хранилища информации иной природы, необходимо научить студентов пользоваться ими. Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода задач и разумного нравственно-эстетического преобразования действительности.

Востребован тот бакалавр, который вступит в жизнь с уже сложившимся творческим и духовно-личностным опытом. Структура же «знаниевого образования» не выполняет эту функцию. Происходящие в России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость формирования новой парадигмы образования.

Изложение основного материала статьи. До настоящего момента в педагогической теории не сформировалось однозначного отношения к трактовке понятий профессиональная «компетенция» и «компетентность». В кратком словаре иностранных слов приводится следующее определение: «компетентный» (лат. competens, competentis) — надлежащий, способный, знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо. А. В. Болотов и В. В. Сериков определяют компетентность как образованность, форму существования знаний, умений. О. А. Артемьева, М. Н. Макеева и Р. П. Мильруд видят в компетентности синтетический личностно-значимый ресурс, позволяющий эффективно взаимодействовать с окружающим миром. И. А. Зимняя считает, что компетентность – это социально-профессиональная жизнедеятельность, которая основывается на знаниях и обусловлена интеллектуальным и личностным уровнем развития. В.А. Сластенин рассматривает профессиональную компетентность как совокупность готовности и способности личности к осуществлению профессиональной деятельности.

Под профессиональной компетентностью В.И. Байденко понимает «способ существования знаний, умений и навыков, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире» [1], что обеспечивает востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею собственной значимости. Профессиональная компетентность складывается из ряда компонентов и представляет собой сложное, многофакторное явление. В то же время, она является единой, целостной структурой, которая не может существовать без каждого из входящих в нее компонентов.

Компетентность специалиста всегда находится в развитии, в движении от базовой, стартовой компетентности к эталонной, фиксированной в модели специалиста, а профессиональное образование создает лишь предпосылки для формирования компетентного специалиста, позволяет ему успешно стартовать. По мнению В.И. Байденко, формирование профессионала можно рассматривать как путь от неполной компетентности к более ее совершенному виду, «как непрерывный процесс преодоления некомпетентности» [2]. Профессиональная некомпетентность, таким образом, выражается не только в недостатке знаний, но и в неумении применять профессиональные знания и опыт в сложных обстоятельствах реальной профессиональной деятельности, в отсутствии способности гибко реагировать на изменившиеся условия. Очень важным элементом профессиональной компетентности является умение самоанализа деятельности,

самодиагностики уровня соответствия своей специальности, которые желательно приобрести в течение базового, стартового периода обучения.

Выставки учебно-творческих работ студентов, будучи публичными и открытыми формами предъявления результатов работы по той или иной образовательной системе, обладают определенным педагогическим потенциалом, так как анализ экспонатов способен вскрыть и содержание художественного образования, и формы, и способы педагогического влияния, которые привели к позитивным итогам – выразительным работам.

Наиболее полно трактовка понятия «компетентность» как личностного качества была представлена в «Стратегии модернизации содержания общего образования», где было подчеркнуто, что «это понятие шире понятия «знание», или «умение», или «навык», оно включает их в себя... это понятие иного смыслового ряда». Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную — технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [8].

Под «компетентностью» мы понимаем личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека и результат образовательного процесса, представляющие сложную иерархически организованную уровневую многокомпонентную структуру, отвечающую всем основным характеристикам системы. Современному обществу необходимы образованные, инициативные люди, творчески активные, проявляющие себя общественно и индивидуально, способные воспринимать и создать художественные ценности.

Проблема формирования художественно-педагогической компетентности студента факультета художественного образования является одной из профессионально значимых и педагогически приоритетных направлений высшей школы, требующей своего решения. Формирование «культуры творческой личности, личности создающей в сложном процессе выявления внутреннего образа и в творческом восприятии внешнего мира художественные ценности...» является актуальной образовательной задачей современного художественного образования [3].

Современное содержание образования не сводится к набору сведений, подлежащих заучиванию и воспроизведению, а включает целостный блок культуросообразного обучения. Поэтому тяга современных ученых самых различных областей знания к системному подходу объясняется его способностью — моделировать целостности, а не сводить целое к механической сумме бесконечно умножающихся частей.

Формирование художественного восприятия в процессе обучения студентов специальным дисциплинам зависит от организации восприятия искусства и окружающей действительности, направленных на расширение опыта эмоционально-образного постижения мира. Результаты исследователей творческого формирования личности свидетельствуют о том, что развитие художественных способностей студентов как комплекса их личностных качеств может происходить при условии создания художественного произведения, при творческом отношении к миру.

М.С. Каган, рассматривая художественное творчество, выделяет художественную деятельность, так как она представляет единство всех видов деятельности, а искусство является инструментом освоения мира наряду со всеми прочими. В результатах художественной деятельности отражается мировоззрение, эстетические взгляды творца, его отношение к миру.

Организация процесса обучения цветоведению основана на эмоционально-образном постижении окружающей действительности, художественных произведений изобразительного искусства при одновременно осуществляемых процессах восприятия и созидания.

Реализация принципа функционирования, проявляющегося в единстве восприятия и художественного творчества, является основой методики преподавания специальных дисциплин в высшем учебном заведении, способствует гармоничному развитию способностей студентов к художественно-творческой деятельности с цветом.

Целенаправленный учет возрастных и индивидуальных особенностей позволяет максимально раскрывать своеобразие каждого студента, его художественную индивидуальность. Личностный рост творческого потенциала студента зависит от развития его умственной и художественно-творческой активности, самостоятельной деятельности и усердия. Важными факторами развития их способностей является творческая направленность учебно-воспитательного процесса, раскрывающая потенциал каждого, актуализация педагогом коммуникативной и интеллектуальной деятельности студентов с учётом повышенного интереса студентов к творческому решению поставленных задач.

Эмоциональный мир каждого студента очень сложен и богат. В эмоциях и чувствах личности проявляется определенное отношение к окружающим предметам и явлениям действительности. Поэтому, решая одну и ту же колористическую задачу на занятиях по живописи и композиции, каждый студент отражает свой способ видения окружающего мира, выстраивает свой стиль исполнения, свою творческую концепцию и эстетические предпочтения.

Важным педагогическим условием, обладающим наибольшим значением в формировании художественно-педагогической компетентности в области цвета в нашей методике обучения является создание авторских, общественно значимых творческих работ и проектов. Под проектной деятельностью мы понимаем как индивидуальную, так и совместную художественно-творческую деятельность учащихся, имеющую интегративный характер. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей, задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана и организация творческой деятельности по реализации проекта) и реализация проекта, публичная защита, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Творческий выставочный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет сформировать у будущего художника-педагога умение ставить и решать задачи, связанные с его профессиональной деятельностью.

Применение компетентностного подхода в обучении цветоведению в Нижнетагильском социально-педагогическом институте обеспечило преемственность и общность предметов художественного и живописного цикла, рост художественно-творческого развития студентов, стало эффективным средством формирования «культуры творческой личности».

Свидетельством результативности предложенной модели художественно-творческого развития студентов в области цвета, стало участие студентов в двух выставках-проектах «Мой современник» в 2016

году под руководством доцента кафедры Грищенко И.В. и заведующей кафедрой Кузьминой И.П., «Мой город» под руководством Кузьминой И.П.

Данные проекты носят художественный, образовательный и методический характер, позволяют выделить методические инновации и отметить творческие находки молодых художников в их умении использовать цвет как средство художественного выражения.

Художественно-педагогической компетентность студентов в области цвета является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности будущего художника-педагога. Под художественно-педагогической компетентностью студента художественно-графического факультета в области цвета нами понимается качество личности, включающей в себя: теоретические знания по цветоведению; умения и навыки владения цветом в процессе работы различными художественными материалами; способность воспринимать и использовать цвет как средство художественного выражения; сформированность художественной индивидуальности.

Выводы. На кафедре художественного образования существует положительный опыт реализации компетентностного подхода в преподавании таких дисциплин как «Живопись», «Композиция» и «Цветоведение», что стало эффективным средством формирования «культуры творческой личности» будущего учителя изобразительного искусства. Важными педагогическими условиями, обладающими наибольшим значением в формировании художественно-педагогической компетентности в области цвета, по нашему мнению, стали:

- преподавание дисциплин «Цветоведение», «Живопись», «Композиция» в структурной взаимосвязи;
- построение содержания образования на блочно-тематической основе, обеспечивающее преемственность и общность предметов художественного цикла на художественно-образной основе;
- включение личностно-ориентированного подхода в обучение цветоведению для формирования индивидуального видения и художественно-творческого развития каждого студента;
- использование проблемного моделирования, нацелившего деятельность учащегося на самостоятельное исследование в области теории и практики цвета и на создание «художественного изобретения»;
- организация занятий в музее изобразительного искусства для развития когнитивной компетенции студентов в области истории изобразительного искусства, изучения приемов практического использования цвета как средства художественного выражения;
- внедрение в творческую работу студентов информационных и мультимедийных технологий для расширения средств выполнения художественных замыслов при решении колористических задач.

Такое построение содержания образования обеспечивает преемственность и позволяет планировать работу со студентами системно, с учетом единых образовательных задач. Взаимодействие дисциплин живописного цикла на основе принципов системного подхода дает возможность сделать систему обучения гибкой, продуктивной, адекватной условиям современной художественной культуры, достижениям технического прогресса. Внедрение инновационных технологий обогащает студентов новыми средствами реализации художественных замыслов, нацеливает их на создание индивидуальных и коллективных проектов с использованием компьютера.

Высокий уровень творческого развития студентов факультета художественного образования свидетельствует о том, что реализация компетентностного подхода способствует эффективному формированию «культуры творческой личности» будущего педагога-художника, его колористической культуры, развивает эстетическое отношение к цвету, умение воспринимать и использовать цвет средство художественного выражения.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России, 2004, № 11.
2. Байденко В. И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. - М., 2003.
3. Бакушинский А.В. Исследование и статьи. Избранные искусствоведческие труды. – М.: Сов. художник, 1981. – 348 с.
4. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. – М., 1965. – 207 с.
5. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. - М.: Знание, 1981.
6. Слостенин В.А., Ильин В.С. Перестройка высшего педагогического образования и формирование социально активной личности учителя: Межвузовский сб. науч. Тр. – М., МГПИ им В.И. Ленина, 1987.
7. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
8. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
9. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения// Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск. 2002.

УДК: 378

доцент кафедры воспитательных систем Куницына Светлана Михайловна

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

заведующий кафедрой воспитательных систем Нечаев Михаил Петрович

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

декан факультета профессиональной переподготовки педагогических работников

Рытова Ирина Викторовна

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

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИРЕКТОРСКОГО КОРПУСА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. Авторы статьи доказывают необходимость развития управленческого потенциала директорского корпуса для современного образования; раскрывают важность современных требований к профессиональной компетентности в управлении воспитательным процессом; описывают систему профессиональной переподготовки руководителей общеобразовательных организаций Московской области.

Ключевые слова: управленческий потенциал; директорский корпус; система дополнительного профессионального образования; программа переподготовки.

Annotation. The authors of the article prove the necessity of developing the administrative potential of the directorate for modern education; reveal the importance of modern requirements to professional competence in the management of the educational process; describe the system of professional retraining of heads of general education organizations of the Moscow region.

Keywords: management potential; director's corps; system of additional vocational education; retraining program.

Введение. В условиях рыночной экономики функционирование общеобразовательной организации сопровождается высокими требованиями, предъявляемыми динамичной в изменениях внешней средой, к принимаемым управленческим решениям, следовательно, и к профессиональной деятельности управленческих кадров.

В связи с этим, особое значение придается развитию управленческого потенциала руководителя общеобразовательной организации.

Формулировка цели статьи. В статье рассмотрим влияние системы дополнительного профессионального образования (на примере ГБОУ ВО МО «Академии социального управления») на развитие управленческого потенциала директорского корпуса Московской области.

Изложение основного материала статьи. Первоначально определим, что такое потенциал.

К. Маркс определил потенциал, как совокупность физических и духовных способностей, которыми обладает организм, живая личность человека, и которые пускаются им в ход всякий раз, когда он производит какие-либо потребительные стоимости [2].

Термины «потенциал», «потенциальный» можно рассматривать, как наличие у кого-либо скрытых возможностей или способностей в соответствующих сферах их жизнедеятельности.

Потенциал личности можно представить как совокупную способность физических и духовных свойств управленца достигать в заданных условиях определенных результатов его производственной деятельности, с одной стороны, и способность совершенствоваться в процессе деятельности, решать новые задачи, возникающие в результате изменений – с другой.

Под управленческим потенциалом будем понимать наличие у директоров общеобразовательных организаций, выполняющих управленческие функции, не проявившихся возможностей или способностей в области психофизиологии, квалификации и развития личности.

Руководитель общеобразовательной организации является центральной фигурой в школе. Его работа трудна и ответственна; деятельность многогранна и многообразна, круг обязанностей очень широк, бывают не только радости и победы, но и огорчения и неудачи.

Современный директор школы – это человек с самым большим кругом обязанностей, вечно решающий конфликты «ученик – учитель», «учитель – родитель», постоянно выезжающий на совещания и семинары, решатель хозяйственных вопросов, связующее звено между школой и различными организациями, выполняющий функции организаторские, стимулирующие, «крайнего». При этом он должен уметь учитывать конкретные условия жизнедеятельности вверенного ему общешкольного коллектива, в соответствии с ними определять задачи устойчивого функционирования и опережающего развития образовательной организации и средства их достижения, настойчиво и последовательно добиваться реальных результатов в развитии личностей, как педагогов, так и обучающихся [4].

Управление школой – это деятельность чрезвычайно сложная и разнообразная, включающая множество социальных ролей и функциональных обязанностей. Директор школы сегодня – это учитель учителей по проблемам образования, посредник между наукой и практикой, умный стратег, талантливый организатор, методист, психолог, аналитик, духовный наставник и т.п. Очень часто в этом большом количестве дел директору не всегда хватает времени глубоко проникнуть в суть воспитательного процесса в школе. Именно поэтому одной из задач современной прикладной педагогической науки должна быть помощь руководителям образовательных организаций и их заместителям в перестройке процесса воспитания и управления им на принципах системного-деятельностного и компетентностного подходов и в определении круга специальных компетенций в области воспитания. Особенно актуальным на сегодняшний день для нас является постоянное обновление и совершенствование моделей компетенций. Только при таких условиях возможна дальнейшая модернизация российского образования и внедрение инновационной практики образовательных организаций в массовую школу в частности.

Следует отметить, что развитие управленческого потенциала руководителя – это сложный и противоречивый процесс. При этом воплощение в современной педагогической практике гуманистической концепции образования наглядно демонстрирует необходимость решения многих задач, связанных с проблемой поиска и актуализации ресурсов постоянного развития потенциала руководителя.

Современная система дополнительного профессионального образования является институтом, который может оказать управленцам школы значительную помощь в раскрытии их способностей и возможностей в управленческой деятельности.

Особое внимание нам хотелось бы обратить на управленческую деятельность руководителя в области воспитания.

Реформирование и модернизация системы общего образования, помимо радикальных изменений, связанных с внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов, выражается также в усилении роли и значения воспитания детей в общеобразовательных организациях. Главная миссия школы – воспитывать Человека, формировать в нем человечность – самое важное нравственное качество. И еще формировать ответственность за понимание статуса ЧЕЛОВЕКА. Сегодня эта миссия осознается всеми.

Обратимся к ряду государственных документов:

1. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание трактуется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [1].

2. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» говорится, что в государственной политике в сфере общего образования и дополнительного образования детей до 2020 года должен сохраняться приоритет нравственного и гражданского воспитания подрастающего поколения [1].

3. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования направлены на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся [1].

4. В недавно принятой «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» в качестве приоритетной выделена задача воспитания детей, объявляется развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [1].

5. На заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования от 23 декабря 2015 года Президент Российской Федерации отметил, как «важно сохранить и передать новым поколениям духовное и культурное наследие народов России: историю, русский язык, великую русскую литературу, языки народов Российской Федерации, достижения в гуманитарных областях. В этом сила страны, способность нации отвечать на любые вызовы, и задача воспитания не менее значима, чем обучение, подготовка кадров для новой экономики» [1].

Список документов можно было бы продолжить, но уже приведенных цитат достаточно, чтобы сделать вывод, что приоритетным направлением образовательной политики в сфере воспитания является духовно-нравственное просвещение, развитие и воспитание обучающихся. Следует сказать, что избранная государством образовательная политика (ориентация общеобразовательных организаций на духовно-нравственные ценности) не является инновацией.

С учетом этих обстоятельств нами на факультете профессиональной переподготовки педагогических работников АСОУ была разработана и реализуется дополнительная профессиональная программа объемом 336 часов «Менеджмент в образовании» для руководителей общеобразовательных организаций и кадрового резерва.

Цель реализации данной программы – сформировать у обучающихся профессиональную компетентность, обеспечивающую выполнение нового вида профессиональной деятельности в области управления взаимодействием участников образовательных отношений.

В базовой части программы слушателям предлагается изучение следующих дисциплин: 1. Философия образования. 2. Основы безопасности жизнедеятельности субъектов образования.

Профильная часть программы включает в себя такие дисциплины, как: 1. Управление воспитательным процессом в общеобразовательной организации. 2. Управленческие основы деятельности общеобразовательной организации по защите прав участников образовательных отношений. 3. Управленческая коммуникация в деятельности заместителя руководителя общеобразовательной организации. 4. Современные подходы к управленческой деятельности заместителя руководителя общеобразовательной организации. 5. Управление качеством социально-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями. 6. Управление процессом духовно-нравственного воспитания в общеобразовательной организации. 7. Интерактивные технологии в управлении качеством взаимодействия участников образовательных отношений.

Учебные занятия проводятся в форме лекций, интерактивных практических работ, дистанционных занятий и внеаудиторной самостоятельной работы.

Помимо содержания программы курса профессиональной переподготовки и методических рекомендаций к его изучению, слушатель получает через сайт программы доступ к кейс-файлам, которые содержат всю исчерпывающую информацию, необходимую для выполнения учебно-тематического плана. Благодаря информационно-образовательным ресурсам, размещенным на платформе dot.asou-mo.ru, обучающийся приступает к дистанционным занятиям и самостоятельным работам в любое удобное время, самостоятельно рационально распределяя свои силы и время.

В процессе обучения слушатель может получать консультации преподавателей, оценки своей работы через электронную почту, вести обсуждение на новостном форуме и иметь возможность он-лайн-общения с педагогами по запросу, что позволяет максимально эффективно повышать профессиональную компетентность в области образовательного менеджмента.

Кроме учебных занятий для слушателей организуется стажерская практика, которая проводится в течение одного месяца.

Основное место деятельности стажера в это время – общеобразовательные организации. Слушатель проходит стажерскую практику в одной организации на постоянном рабочем месте. За каждой группой переподготовки закрепляется руководитель практики – преподаватель кафедры воспитательных систем и специалист общеобразовательной организации, курирующий работу слушателя.

Прохождению стажерской практики предшествует установочная конференция, на которой происходит знакомство слушателей с программой стажерской практики, содержанием заданий, требованиями к их выполнению и к оформлению отчётных документов по стажерской практике.

Первая неделя стажерской практики имеет управленческую направленность. Осуществляется знакомство с локальными нормативно-правовыми актами общеобразовательной организации, регламентирующими воспитательную деятельность, детально изучаются управленческие документы заместителя руководителя общеобразовательной организации по воспитательной работе. Предпочтительными являются: освоение на практике управленческих функций современного руководителя.

Происходит знакомство с локальными нормативно-правовыми актами общеобразовательной организации, в том числе и с документами, регламентирующими деятельность правозащитных служб, детально изучается план воспитательной работы заместителя руководителя общеобразовательной организации в части правового воспитания. Предпочтительными являются: освоение на практике общешкольных форм организации правового воспитания.

Вторая неделя стажерской практики имеет коммуникативную направленность. Происходит знакомство с комплексом техник эффективной коммуникации. Предпочтительными являются: освоение на практике применение комплекса техник эффективной коммуникации и ресурсосберегающих техник.

Третья неделя стажерской практики имеет социально-педагогическую направленность. Слушатель знакомится с основными формами взаимодействия общеобразовательной организации с педагогическим потенциалом социума.

Четвертая неделя стажерской практики ориентирована на формирование у слушателей системы практических умений и навыков организации и реализации коррекционно-педагогического процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проверка качества знаний в ходе освоения слушателями программы профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании» осуществляется при сдаче зачётов и экзаменов по изучаемым дисциплинам, а также в процессе выполнения контрольных работ и практических заданий (управленческие модели, проекты, эссе, методические разработки и т. д.) и итогового контроля в форме защиты портфолио «Управление взаимодействием участников образовательных отношений».

Портфолио слушателя включает в себя девять выполненных и внедрённых в ходе учебного года практико-применимых методических разработок по трём направлениям: 1. Управленческие основы деятельности общеобразовательной организации по защите прав участников образовательных отношений. 2. Управленческая коммуникация в деятельности заместителя руководителя общеобразовательной организации. 3. Современные подходы к управленческой деятельности заместителя руководителя общеобразовательной организации.

По завершении курса на итоговом экзамене предусматривается: – презентация и защита итоговых аттестационных работ в форме портфолио; – подведение итогов и групповая рефлексия курсового обучения; – выдача документов об окончании курса профессиональной подготовки.

Проводимые нами курсы профессиональной переподготовки директоров школ в вышеописанных формах очно-заочного обучения на основе использования электронной информационно-образовательной среды АСОУ и в сочетании с непрерывной системой повышения квалификации позволяют решить одну из проблем системы образования в современном обществе – обеспечить каждому слушателю свободный и открытый доступ к образованию на протяжении всей его жизни, с учетом его интересов, способностей и потребностей, а значит – раскрыть его потенциал [5].

Выводы. Подводя итоги анализа системы профессиональной переподготовки руководителей общеобразовательных организаций и кадрового резерва, следует отметить, сделано немало, но еще больше предстоит сделать. Основными задачами ближайшего пути развития факультета профессиональной переподготовки педагогических работников АСОУ и кафедры воспитательных систем, в частности, являются: 1. Реализация новых инновационных программ дополнительного профессионального образования с учетом приоритетов и динамики модернизации образования, современных тенденций воспитания и непрерывное их совершенствование. 2. Применение интерактивных образовательных технологий, обеспечивающих развитие творческого потенциала слушателей, профессионально значимых компетентностей в области управления воспитательным процессом. 3. Расширение и активизация научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава как фактора опережающего дополнительного профессионального образования руководителей и их заместителей разных типов и видов образовательных организаций. 4. Совершенствование материально-технического обеспечения образовательного процесса в соответствии с современными требованиями компьютеризации образовательного процесса, запросами и потребностями слушателей, создание условий для профессиональной и научно-исследовательской самореализации слушателей. 5. Расширение социального и профессионального партнерства с учреждениями разного типа и вида образования [3, с. 47].

Уверены, что реализация данных задач позволит достичь следующих результатов: 1. Возрастание контингента слушателей курсов профессиональной переподготовки из числа руководящих работников образовательных организаций Московской области. 2. Обновление учебно-методического обеспечения профессиональной переподготовки, направленного на решение актуальных проблем воспитания и диссеминацию передового управленческого и педагогического опыта. 3. Совершенствование учебно-методического и программного обеспечения образовательного процесса на факультете и кафедрах с учетом изменений социального заказа и потребностей педагогических сообществ. 4. Углубление и расширение социального партнерства с педагогическими сообществами различных образовательных организаций регионов области и страны. 5. Улучшение материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Литература:

1. Куницына С.М., Фролова С.Л. Развитие нравственно-правовой компетентности участников образовательных отношений. М.: ИЦ «Перспектива», 2017. – 172 с.
2. Марк К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23. Издательство политической литературы, 1984. – С. 178.
3. Нечаев М.П. Повышение квалификации заместителей директоров школ по воспитательной работе в системе дополнительного профессионального образования // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 2. – С. 42-47.

4. Нечаев М.П., Романова Г.А. Директор школы в воспитательном процессе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2013. – 304 с. 2.

5. Нечаев М.П., Рытова И.В. Профессиональная переподготовка заместителей директоров школ по воспитательной работе в информационно-образовательной среде академии социального управления // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2017. – Т.6. – № 2. – С. 28-33.

Педагогика

УДК 796.015.68

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры

физического воспитания и спорта Кутергин Николай Борисович

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);

кандидат социологических наук, профессор, заведующий кафедры

физического воспитания и спорта Крамской Сергей Иванович

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ УТОМЛЕНИЯ И НАДЕЖНОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОГО СТЕРИОТИПА В БОРЬБЕ

Аннотация. В представленной работе обсуждаются основные составляющие, которые обеспечивают надежность соревновательной борцовской деятельности, комплексные качества спортсмена-борца, позволяющие эффективно выступать на ответственных спортивных соревнованиях, общая соревновательная надежность в сфере спортивной борьбы, механизмы и факторы, составляющие основу утомления спортсмена. Авторами была определена проблема необходимости снятия эффекта нарастающего переутомления у борцов в предсоревновательном периоде, повышение специальной выносливости посредством противодействия соревновательного поединка сбивающим фактором.

Ключевые слова: сбивающие факторы, функциональные возможности, соревновательная надежность, психическая напряженность, утомление, оптимальное психофизиологическое состояние.

Annotation. the presented work discusses the main elements that ensure the reliability of competitive wrestling activities, a comprehensive quality wrestler to effectively act in responsible sporting events, General competition reliability in the field of wrestling, the mechanisms and factors that underlie fatigue of the athlete. The authors identified the problem of removing the effect of the growing fatigue among the wrestlers at the precompetitive period, the increase in special endurance by countering competitive fight confounding factor.

Keywords: functionality, competitive reliability, confounding factor, optimal psycho-physiological condition, fatigue, mental tension.

Введение. Современная направленность развития спортивной борьбы характеризуется повышением интенсивности поединков, совершенствованием соревновательных правил, которые сопровождаются многократными дополнениями, изменениями, динамичностью, высокой скоростью, возникновением нестандартных ситуаций. Все это определяет соревновательную спортивную деятельность как экстремальную [1]. Для борьбы характерны высокие психоэмоциональные и физические нагрузки. В сфере спортивных единоборств на спортсменов действует полный комплекс сбивающих факторов, существенно влияющих на общие результаты соревнований. Подобные факторы мешают спортсменам оптимально реализовать психологические функции и двигательные задачи. Они создают определенные технические помехи, отрицательно сказывающиеся на выполнении двигательного соревновательного действия, воздействуют на разные системы организма, предъявляют высокие требования к энергообеспечению, энергообмену, а также психологическим качествам борцов. Наиболее существенный фактор, влияющим на соревновательную деятельность – это эмоциональное напряжение, далее следуют физическое переутомление, соревновательное судейство [2]. Спортивная борцовская деятельность носит оперативный характер. При этом нормальное функционирование спортсмена бывает лишь при условии оптимального общефизического состояния. Оно характеризуется положительной мотивацией, отсутствием скрытого утомления, полноценным восстановлением функциональных сдвигов в процессе интенсивной спортивной деятельности. Функциональное состояние организма представляет собой совокупность физиологических функций и показателей, психофизиологических качеств, которые обеспечивают эффективное выполнение борцом соревновательной и тренировочной деятельности. Функциональное состояние спортсмена надо рассматривать как определение общих физиологических резервов организма, как основу для развития технического, тактического борцовского мастерства. Энергетический уровень функционирования при этом составляет основу общефизической подготовленности [3].

Изложение основного материала статьи. В спортивной борьбе современный уровень достижений требует целенаправленной, специализированной подготовки спортсменов, подбор эффективных организационных методов, форм, средств учебной и тренировочной работы. Чтобы прогрессивно и планомерно совершенствовать мастерство, борцам нужно систематически выполнять огромную работу с планомерным увеличением физических нагрузок. Как известно, в борьбе рост спортивных достижений, общий успех всего тренировочного процесса зависят от психических особенностей, эмоциональных характеристик нервной системы борца, а также соответствия получаемой нагрузки его общефизическому состоянию [4]. По мере того как повышается объем и интенсивность данных нагрузок, повышается важность контроля за здоровьем и психофизиологическим состоянием спортсменов. Подобный ежедневный контроль позволяет индивидуально корректировать работу и подбирать средства восстановления. Он помогает предупредить появление патологических нарушений, вовремя выявить признаки переутомления психики и организма борца.

Спортивная работоспособность не бывает строго постоянной, она меняется под воздействием ряда причин. На нее оказывают влияние бытовые и трудовые факторы, общая продолжительность ночного сна, состояние здоровья, а также условия питания, эмоциональный настрой и другое. Особенно сильно влияет непосредственное выполнение работы. Работоспособность изменяется в процессе самой работы, в периоды,

которые предшествуют и следуют за работой. Падение работоспособности, наступающее во время либо вследствие работы, называется утомлением. Утомлением называется физиологическое состояние, возникающее в результате определенной деятельности, которое характеризуется ослаблением физических сил, временным понижением работоспособности, усталостью, нарушением двигательных качеств, техники движений (временных параметров, амплитуды и т.п.), изменением мышечной деятельности, работы внутренних органов, нервной системы. Лежащие в основе переутомления спортсмена физиологические механизмы зависят от интенсивности и характера нагрузки. Факторы утомления формируются в разных системах организма. Каждая мышечная деятельность достаточно разнообразна. Выделяют упражнения различной мощности (собственно-силовые, скоростно-силовые), динамические и статические нагрузки, движения, носящие циклический и ациклический характер, ситуационные и стандартные действия. Вот поэтому утомление носит многогранный характер. Утомление бегуна-марафонца нельзя сравнить с утомлением борца. Как физиологическое явление утомление тесно взаимосвязано с уровнем выносливости. Под выносливостью понимается способность противостоять переутомлению. Чем менее развита эта способность, тем скорее наступает утомление. Физическая выносливость характеризуется временным периодом, на протяжении которого человек может выполнять упражнения, определенной интенсивности. Общефизическое утомление борца – это стабильно значимый фактор, который влияет на надежное проявление тактических, технических возможностей спортсмена в условиях соревнования. При этом при повышении интенсивности поединка влияние данного качества на общий уровень достижений борца, будет расти. Основная характеристика борцовой деятельности – надежность выступления борца в ответственных поединках. Соревновательная надежность спортсмена зависит от ряда факторов, направление развития которых можно и нужно прогнозировать. Под соревновательной надежностью понимается способность мобилизовать собственный потенциал в экстремальных условиях соревнований. В данной ситуации прогнозирование спортивного результата рассматривается в качестве определения надежности, анализ оптимального функционального состояния. Подобное состояние характеризуется полноценным восстановлением всех функциональных сдвигов в процессе работы, отсутствием невидимых форм утомления, видимой положительной мотивацией. Сниженная соревновательная эффективность, срывы и нестабильность спортсмена, неумение достигать, превосходить показанные на тренировках результаты, - все это является результатом недостаточной соревновательной надежности борца. Для борьбы с частыми срывами, повышения соревновательной надежности борца, обеспечения стабильности его выступлений, необходимо прежде всего знать элементы, которые составляют структурную сущность понятия «соревновательная надежность». Одна из ключевых задач, стоящих перед профессиональными тренерами по спортивной борьбе – подбор оптимальных тренировочных нагрузок, умение поддерживать нормальный уровень психофизиологического состояния спортсмена, повышение уровня надежности в достижении желаемых результатов на соревнованиях. Физическая надежность – это довольно сложная комплексная способность, которая зависит от степени спортивной подготовленности, множества личностных особенностей. Ведущую роль здесь играет эмоционально-волевая устойчивость к воздействию сбивающих внешних и внутренних факторов. Надежность можно охарактеризовать высоким уровнем эффективности работы в течение всего поединка, в условиях повышенной психической напряженности, значимости, сохранения уровня двигательного навыка, выполнения в сложных условиях противоборства определенных технических действий. Спортсмен, который обладает высоким уровнем общей психической надежности, проявляет работоспособность в состоянии сильного утомления и наиболее ответственных ситуациях; действует эффективно при помехах (шум зрителей, необъективное судейство, грубость соперника); при утомлении сенсорных систем; сохраняет и превосходит собственные возможности в наиболее трудные моменты соревнования [6]. Сильнейшее действие, которое приводит к дискоординации движений и рассогласованию функций – это прогрессирующее утомление. В соревновательной и тренировочной деятельности утомление рассматривается в качестве следствие понижения функциональных возможностей какой-либо из ведущих функциональных систем, общую деятельность которой ограничивает определенный спортивный результат [5].

Растущая конкуренция ведет к тому, что сильнейшая борцовская техника становится менее выразительной и более рациональной. Но одновременно с этим возрастает общая надежность защитных манипуляций. Повышение борцовой активности в поединках требует повышенного уровня развития основных функциональных возможностей. Это в наибольшей степени касается силовой и скоростной подготовленности в отношении режима динамических усилий, силовой выносливости в качестве главного компонента специальной выносливости. Матвеев Л.П. (1977) считает: главная задача предсоревновательной подготовки состоит в моделировании ситуации предстоящего состязания. Для этого необходимо целостно воспроизводить соревновательные условия в формате упражнений, внешних условий, режима соревнований. Из этого следует предложение: лучшая форма подготовки – это стремление к повышению уровня общей аэробной подготовленности, участие в поединках с предъявлением разнообразных требований к психологической напряженности, поддержание требуемого уровня силовой подготовки.

Почти все специалисты, которые изучали вопросы совершенствования надежности исполнения технических действий в сфере спортивной борьбы, считают основным элементом повышение общего уровня спортивных борцовских достижений фактор постоянного выполнения коронных приемов на протяжении всего соревнования (Игуменов В.М., 1992, Ионов С.Ф., 1973, Ленц А.Н., 1975, Новиков А.А., 1963, Шахмурадов Ю.А., 1976, Шиян В.В., 1998 и другие).

Но результаты изучения частных аспектов подобной проблемы разными авторами зачастую носят противоречивый характер. Это относится и к вопросам совершенствования общей устойчивости технического мастерства спортсменов к сбивающему воздействию физического переутомления. К примеру, полярные мнения высказывались о пользе (Скопинцева И.Н., 1982, Хренов А.П., 1973) и вреде (Самвелян Л.С., 1971) совершенствования тактико-технического мастерства борцов, связанного с физическим утомлением специфической нагрузки. Профессиональная спортивная борьба подразумевает высокий уровень устойчивости двигательных навыков. В конце схватки спортсмен должен уметь эффективно выполнить прием. Решение двигательной задачи в борьбе намного усложняется из-за неблагоприятного воздействия утомления в качестве сбивающего фактора. Утомление выводит навык за пределы оптимальной вариативности, приводит к потере эффективности. В работе Абсалямова Т.М. и Куренкова Г.Н. (1996) показано: с нарастанием переутомления изменяется общая продолжительность двигательного цикла,

нарушается координация временных параметров, меняется навык технического выполнения приемов. Немаловажную роль в борьбе с утомлением играет техническая подготовленность борца. Плохая техника движений не позволяет спортсмену реализовать имеющийся у него высокий анаэробный и аэробный потенциал. И напротив, эффективное управление собственным двигательным аппаратом, совершенная координация усилий мышц, помогает расходовать энергию экономно. Одно из условий усовершенствования техники спортивных движений – развитие способности полностью и своевременно расслаблять мышцы. Способность к расслаблению и мышечное утомление тесно взаимосвязаны.

Умения менять величину усилия, скорость, темп движений, использовать разные способы передвижений, приобретенные в ходе спортивного усовершенствования, позволяют спортсмену эффективнее управлять двигательным аппаратом, делают его менее уязвимым в спортивной борьбе, расширяют общий тактический арсенал [7].

Важнейший критерий борцовского мастерства состоит в стабильном проведении оцениваемых приемов на каждой из стадий поединка. Проблематика изучения надежности проявления спортсменами тактических и технических возможностей тесно связана с общей количественной оценкой составных частей, которые определяют биомеханические показатели двигательного навыка. Чаще всего в спортивной борьбе оцениваются временные показатели строения технического действия, которое характеризуется латентным временем двигательной реакции, длительностью фазы отрыв-полет, фазы подхода, общим временем броска. Изменение надежности, устойчивости проявления высококвалифицированными борцами технических и тактических возможностей под воздействием физического утомления прежде всего определяется динамикой показателя продолжительности фазы подхода. Это согласуется с итогами исследований (Пилоян Р.А., Рукавицын Б.Н., 1982; Рыбалко Б.М., Тронин Н.И., 1978; Хренов А.П., Шахмурадов Ю.А., 1976).

Уменьшение времени подходной фазы на фоне физического переутомления, которое характерно для соревновательной нагрузки, существенно влияет на показатели надежности двигательного умения соревновательной работы в спортивной борьбе.

Нужно отметить: уровень показателя надежности борцовской техники в условиях соревнований, повышение активности ведения соревнования скорее стоит связать с увеличением исходных параметров специальной выносливости спортсменов-борцов.

Выводы. Единственным средством успешной борьбы с переутомлением является тренировка. Чем лучше спортсмен натренирован, тем более устойчивым будет двигательный навык, позднее наступает утомление, и тем успешнее он с ним борется. Нет таких веществ, которые смогли бы заменить тренировочный процесс. Во время построения борцовской тренировки, нацеленной на усовершенствование техники исполнения основных приемов спортивной борьбы при условии физического утомления целесообразно последовательно применять основную и фоновую нагрузки при каждом повторении задания.

В пределах недельного микроцикла тренировки предсоревновательной подготовки квалифицированных спортсменов планируется до четырех занятий, выстроенных по принципу усовершенствования устойчивости борцовской техники на фоне корректно дозированного переутомления. Успешное построение тренировочной работы по улучшению устойчивости двигательных навыков выполнения приемов к сбывающему воздействию физического переутомления обеспечивается лишь в случае поддержания нормальной интенсивности основной физической нагрузки [8].

Оптимальным способом повышения надежности в сфере борьбы должны выступать:

- доведение тактических, технических умений до автоматизма;
- обучение технике и тактике согласно оптимальной модели пространственной и смысловой работы в соревновательном поединке;
- многократное участие в спортивных соревнованиях с постепенным увеличением степени профессиональной устойчивости к повышенным психоэмоциональным нагрузкам;
- повышение степени специальной выносливости до такого уровня степени, чтобы борцы могли проводить поединки различной интенсивности без ярко выраженного физического переутомления.

Литература:

1. Игнатенко А.В. – Стресс, адаптация дзюдоистов высокого класса: тез. докл. регион. науч. – практ. конф. «Экология, спорт, здоровье, двигательная активность» // Игнатенко А.В., Исаев А.П., Кабанов С.А. – Челябинск: Урал ГАФК, 1996 – С. 39-42.
2. Медведев В.И. – Устойчивость психологических и физиологических функций человека под воздействием экстремальных факторов Л: Наука. 1982 – С. 104.
3. Платонов В.Н. – Адаптация в спорте. Киев: Здоровье, 1988 – С. 214.
4. Романчук А.П. – Концептуальные предпосылки саногенетического мониторинга лиц, занимающихся физкультурой и спортом / Теория и практика физической культуры. 2003, №1. С. 50-53.
5. Мищенко В.С. – Функциональные способности спортсменов – К. Здоровье, 1990-С. 200.
6. Грачев, А.С. Оценка воздействия различных физических упражнений с силовой направленностью на функционирование сердечно-сосудистой системы студентов специальной медицинской группы / А.С. Грачев, А.В. Марковской, Я.В. Иваненко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 726.
7. Инновационные подходы к организации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» / учебное пособие / С.И. Крамской, И.А. Амельченко, М.В. Ковалева А.П. Мальков, В.В. Кравцов, И.В. Куликова, Н.А. Алексеев, И.С. Крамской, Н.Б. Кутергин, Н.А. Груздева, А.П. Коруковец, А.Г. Коровянский, Р.П. Фиророва, и др.; под ред. С.И. Крамского, И.А. Амельченко. — Белгород: Изд-во БГТУ, 2015. — 423 с.
8. Муханов Ю.В., Тарасенко А.А., Лопатин И.И. Проблемы и пути совершенствования физической подготовки в образовательных организациях МВД России. Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2017. № 1. С. 36-38.
9. Маиашвили М.Г. – Соревновательная надежность борцов: Автореферат канд. пед. дис. М. 1998 - С. 28.

УДК:316.61

старший преподаватель Лагутин Андрей Геннадьевич

Новосибирский военный институт имени генерала армии

И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

преподаватель Руфф Григорий Валерьевич

Новосибирский военный институт имени генерала армии

И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

доктор педагогических наук, профессор Сидорина Татьяна Владимировна

Новосибирский военный институт имени генерала армии

И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ОСНОВА САМОУПРАВЛЕНИЯ КУРСАНТАМИ СВОИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной в условиях преобразования войск национальной гвардии и связанных с этим изменений в системе образования в высших военных учебных заведениях, теме совершенствования подготовки курсантов для войск национальной гвардии. Предметом исследования выступает целеполагание как основа развития курсантов в процессе самоуправления собой в образовательной деятельности.

Ключевые слова: образовательная деятельность; учебная деятельность; развитие самоуправления собой; целеполагание.

Annotation. The article is devoted to the issue of improving the training of cadets for the troops of the National Guard in the conditions of the transformation of the troops of the national guard and related changes in the education system in higher military educational institutions. The subject of the study is goal-setting as the basis for the development of cadets in the process of self-management in educational activities.

Keywords: educational activity; educational activities; self-government development by oneself; goal setting.

Введение. Важность целеполагания для обучающихся состоит в том, оно является первичной фазой управления, которая предусматривает постановку генеральной цели и «дерева целей» соответствии с назначением моделируемой системы, стратегическими установками управления ею и характером решаемых задач. Целеполагание представляет собой процесс выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для управления процессом осуществления ситуации. И в силу этого понимается как практическое осмысление своей деятельности человеком с точки зрения формирования и постановки целей и их реализации наиболее экономичными средствами, как эффективное управление временным и материальными ресурсами, обусловленными деятельностью человека.

Изложение основного материала статьи. Управление представляет собой процесс изменения какой-либо системы в новое качественное состояние [6]. Любое самоуправление, - это движение объектов управления от целей к результату в процессе деятельности, что приводит к необходимости применения лично-деятельностного подхода в развитии умений и навыков самоуправления [3].

Личностный компонент предполагает, что в центре образовательного процесса находятся обучающиеся, с их мотивами, личностными целями, психологическими особенностями когнитивного процесса. Деятельностный компонент предписывает возможность организации предметно-практической учебной работы в профессионально-социальном контексте, создающем деловой, средово-ресурсный и эмоционально-мотивационный фон образовательного процесса. Личностно-деятельностный подход акцентирует личностный подход к развитию самоуправления собой у курсантов в образовательной деятельности, что позволяет говорить о новом явлении в профессиональной педагогике, а именно: о синтезе свойств личности курсанта и свойств качественного результата образовательной деятельности. Такой синтез дает возможность преодолеть известную обособленность рассмотрения образовательной деятельности и развития самоуправления личности своими действиями [1].

Для детализации этих процессов рассмотрим понятия «учение» и «управление учебной деятельностью», смешение которых приводит не только к подмене значений этих понятий, но и ошибочных действиях в управлении процессом (рисунок) [5].

Процесс обучения, который вместе с Ю.А. Конаржевским рассматриваем как два самостоятельных подпроцесса, - подпроцесс «преподавание» и подпроцесс «учение». Транспонируя его идеи на систему процесса обучения в вузе, рассмотрим бинарность этих подпроцессов на рисунке [2].

Каждый подпроцесс является самостоятельным звеном. Так, процесс преподавания состоит элементов: цель обучающего, деятельность обучающего, организационно методические средства обучающего по передаче социального опыта. Взаимосвязь комплекса этих элементов предопределяет результат, - профессиональное развитие обучающего.

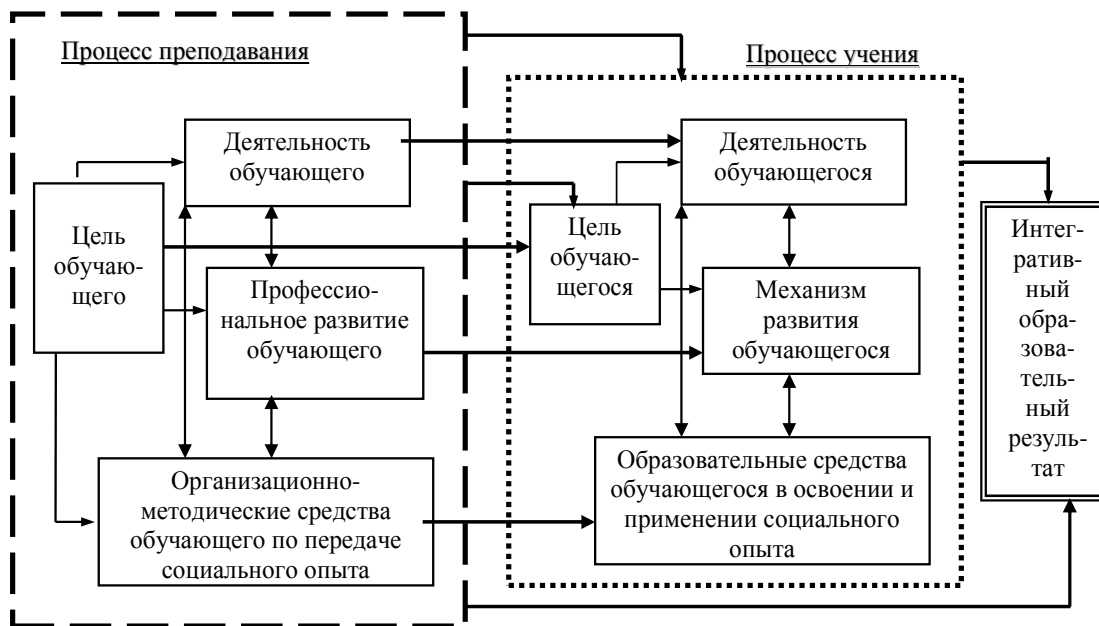


Рисунок. Структура учебного процесса

Процесс учения включает в себя элементы: цель обучающегося, деятельность обучающегося, образовательные средства обучающегося в освоении и применении социального опыта. Взаимосвязь элементов этого комплекса дает такой результат, как некий механизм развития обучающегося.

Каждое кольцо существует само по себе до тех пор, пока не начнет реализовываться управляющая миссия обучающего, ППС. Цель обучающегося станет яснее, если этому способствует глубокая профессиональная цель обучающего. Деятельность обучающегося только тогда становится целенаправленной на освоение высоты профессии, когда деятельность обучающего системна, характеризуется широтой диапазона профессионального и психолого-педагогического воздействия. А механизм профессионального развития обучающегося тогда начинает обретать контуры реального качества освоения профессии, когда его, в процессе взаимодействия, демонстрирует профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава.

Пока взаимодействия нет, обучение носит пассивный характер. В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по достижению учебно-воспитательных профессиональных целей. Соответственно, в процессе интерактивного обучения, - главное звено - интерактивные методы обучения.

Учение имеет место не только в учебной, но и в других видах деятельности. Выполняя их, личность узнает новое, ранее не известное. В учебной деятельности получение знаний напрямую зависит от этой деятельности. Когда речь идет об учебной деятельности, то имеется в виду, прежде всего учебная задача и действия выполняемые обучаемым. Многими авторами понятие учебной деятельности рассматривается как система умственных и практических действий, осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками, применение их к решению различных задач [4]. Это определение учебной деятельности полным и исчерпывающим считать нельзя. Если рассматривать на примере военного учебного заведения, то учебная деятельность всегда будет зависеть от специфики подготовки военных кадров и направлена на всестороннее и гармоничное развитие личности будущих офицеров, воспитание их в духе патриотизма, верности воинскому долгу, формирование высоких нравственных и профессиональных качеств, любви к избранной профессии [7].

Учебная деятельность, как составная часть образовательной деятельности, является формой активного взаимоотношения курсанта с изучаемым учебным материалом и имеет направленную взаимосвязь с предстоящей военно-профессиональной деятельностью. Все это способствует в развитии избирательного подхода к объектам знаний, постановку перед собой конкретных целей и задач, которые предстоит в дальнейшем воплощать с применением навыков самоуправления. Такое предметное понимание учебной деятельности позволяет рассматривать курсанта как активного субъекта этой деятельности и это будет являться одним из факторов индивидуального развития курсанта и самоуправлением собой в этой деятельности [8].

Образовательную деятельность нельзя рассматривать как деятельность, основанную только на индивидуальных качествах и действиях курсантов. Это, прежде всего, совместная деятельность руководящего и научно-педагогического состава, командиров курсантских подразделений, самих курсантов и других работников, осуществляющих вспомогательные функции. Вся эта коллективная деятельность направлена на взаимное общение, как со всеми участниками так и в конкретной направленности курсант и преподаватель, курсант и командир, курсант и курсант. В конечном итоге деятельность всех субъектов направлена на достижение конкретной цели по подготовке квалифицированного специалиста для войск.

Целостность учебной деятельности определяется тем, что входящие в нее компоненты находятся в таких тесных связях между собой, что не могут существовать вне целого: цель деятельности ориентирует на то, что нужно сделать и какие ближайшие и отдаленные цели достичь; потребности, мотивы указывают, почему нужно достичь эту цель; из цели вытекают учебные задачи, в которых четко разграничивается то, что курсанту уже известно и что предстоит узнать, цель деятельности реализуется в учебных задачах, способах действий и т.д.

Цель учебной деятельности определяется общей целью обучения и воспитания, воплощенной в учебных программах по каждому учебному предмету и воспитательными целями учебных занятий. Она не ставится преподавателем произвольно, а лежит в сфере социального заказа общества. Преподаватель, реализуя учебную программу, определяет общую цель системы занятий и цель каждого занятия: усвоение научных понятий, общих способов, действий, формирование качеств личности и др. Существуют «цель деятельности» и «цель субъекта», т.е. курсанта, выполняющего учебную деятельность. Цели деятельности могут быть ближайшие и дальнейшие, к реализации которых курсант идет путем осуществления ближайших целей. К первым относится усвоение определенных понятий, правил, законов, навыков в решении учебных задач, ко вторым - усвоение общественно выработанных способностей, свойств и качеств личности [2].

Цели курсанта, являются определенным отражением его потребностей. Общая цель деятельности может не совпадать с целью обучаемого. Он может ее даже не осознавать. В силу индивидуальных особенностей и возможностей курсант по разному может видеть свою цель. А это сказывается на всей его последующей учебной деятельности и конечном результате. Преподавателю необходимо добиваться, чтобы цели каждого обучаемого, осуществляющего учебную деятельность, совпадали с целями образовательной деятельности. Цели каждого занятия должны быть конкретны, понятны обучающемуся и приняты им в качестве ориентира. Но это будет зависеть от того, насколько курсант внутренне готов к восприятию информации и личной его самомотивации.

Если преподаватель будет выводить цель занятия только из учебной программы, не направляя ее на уровень подготовленности обучаемых, то она может оказаться оторванной от реальных учебных возможностей многих курсантов: для одних она окажется легкой, для других - трудной. И желаемый результат не будет достигнут.

Установлено, что определение конкретной цели у курсантов при обучении учебному предмету влияет на особенности восприятия, мышления, памяти, воображения, на эмоциональное и волевое состояние и, естественно, на самоуправление учением.

Отношение курсанта к учению, его поведение в процессе учебной деятельности в значительной мере определяется тем, как он оценивает результаты труда, усилия, эмоционально-волевое напряжение, т.е. тем, как складывается соотношение затрат курсанта (интеллектуальных, эмоциональных, волевых) и адекватности результата.

Каждую учебную задачу следует рассматривать не только в соответствии с целью деятельности, но и в соотношении с личностью обучаемого, с его реальными и потенциальными возможностями. Поэтому мы и дифференцируем систему задач по ряду оснований: содержанию, характеру, учебных действий, степени сложности, а также по этапам их решения - от доступных к более трудным, находящимся в «зоне ближайшего развития» курсанта. При определении учебных задач очень важно иметь в виду, какие психические процессы и состояния вызывают они у обучаемых: обращение к памяти, мышлению, воображению, эмоциональные реакции, чувства, отношение к учебному материалу и характеру учебной деятельности.

Учебные задачи, с одной стороны, направлены на достижение какой-то конкретной ближайшей цели, с другой - они должны быть звеном, ступенькой на пути осуществления отдаленной цели деятельности. Если осуществление ближайшей цели происходит в пределах одного или нескольких занятий, то отдаленная цель достигается целой системой занятий по теме, разделу, курсу. Учебные задачи становятся средством достижения отдаленной цели, когда они представляют собой не случайную совокупность, а систему.

Учебное действие непосредственно связано с решением учебной задачи и обеспечивает достижение намеченной цели. Только единство цели, учебных задач и способов действий приведет курсанта к желаемому результату. Учебное действие, как «клеточка» учебной деятельности, включает в себя все ее элементы: цель, мотивы, условия и способы действий, контроль, самоконтроль, самоуправление и др. Через учебные действия осуществляется учебная деятельность. Они, как указывал А.Н.Леонтьев, являются составными частями, помогающими осуществлению цели.

Цель учебного действия определяется, с одной стороны, целью деятельности, с другой - содержанием, характером, степенью сложности учебного задания, условиями его выполнения, подготовленностью обучаемого предшествующим обучением, т.е. соотношением цели занятия с конкретными условиями действия обучаемого.

Определение цели действия включает анализ содержания, характера, степени трудности учебной задачи, актуального и потенциального уровня познавательных возможностей курсанта, его индивидуальных особенностей. Это позволяет увидеть, способен ли курсант осуществить цель учебного действия, вытекающую из цели деятельности, или необходима ее корректировка с учетом конкретных условий.

Если цель учебной деятельности определяется для всей группы одинаково, исходя из учебных программ, то цели конкретных действий могут временно на отдельных этапах для отдельных курсантов и групп корректироваться, дифференцироваться. Общая цель может включать в себя такие подцели, как показ образца действий, развернутое пояснение к нему, помощь в определении последовательности операции, использовании необходимых правил и т.д. Эти цели - промежуточные, они способствуют включению каждого курсанта в посильную работу и направлены в конечном итоге на осуществление общей цели учебной деятельности. Курсант последовательно продвигается от одной цели к другой на пути к конечной цели.

Прежде всего, курсантом должны быть осмыслены цель деятельности и на первоначальном уровне - образец, с которым он может сличать ход и результат учебного труда. А для этого необходимо специальное инструктирование курсанта, ясно прокомментированный, образцовый показ действия, дальнейшее его выполнение.

Элементы самоуправления закладываются при первоначальном анализе и определении целей и задач обучения, затем развиваются по ходу учебной деятельности, курсант приучается следить за своими действиями и оценивать результаты. Обучение самоуправлению начинается с общей работой над собой, углубляется путем развития самопроцессов, а в дальнейшем переходит в индивидуальное осмысление, анализ, самооценку и коррекцию своих действий.

Таким образом, начальным звеном учебной деятельности является процесс целеполагания, т.е. определение конечной цели, ради достижения которой осуществляется деятельность. Мотивы, побуждающие курсантов учиться, познавательные интересы, сознательное отношение к учению получили признание в психологии и педагогике как личностный компонент учебной деятельности.

Выводы. Источником функционирования учебной деятельности как целостной системы является направленный процесс взаимодействия преподавателя и обучаемых по разрешению противоречий в организационной, мотивационной, содержательной ее сторонах. Системный подход дает основание рассматривать учебную деятельность в действии как целенаправленную педагогически обусловленную деятельность курсантов. Самоуправление курсантами собой - это развитие личности от целей к конечному результату, а целеполагание является начальным звеном этой деятельности. В результате проведенного анализа целеполагание однозначно будет являться основой для развития самоуправления у курсантов в образовательной деятельности.

Литература:

1. Борисов С.В., Лагутин А.Г. К вопросу педагогического проектирования в военных институтах // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации. VIII Межвуз. научно-практич. конф. с международным участием. 2017. С. 138-140.
2. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. - М., 1986. - С. 39-40.
3. Лагутин А.Г., Руфф, А.А. Развитие заинтересованности в военной профессии у курсантов в процессе учебной деятельности // Сборник статей межд. конф. Барнаул, 14-17 ноября 2017 г. - Барнаул: Алт. Гос. Ун-т, 2017.
4. Пономарева Н.В. Формирование умений самоуправления курсантов в образовательной деятельности в высших военных учебных заведениях: Дис.канд. пед.наук. - К., 2004. - 200 с.
5. Сидорина Т.В. Психолого-педагогические основы интерактивного обучения в вузе // Приднепровские социально-гуманитарные чтения. Матер. Междунар. конф. 22 февраля 2013 г.: Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 2013. - С. 105-108.
6. Сидорина Т.В. Теоретические основы экспертирования образовательных систем. Дисс. ...доктора пед. наук / Сибирская академия финансов и банковского дела. Новосибирск, 2001. - 354 с.
7. Sidorina T.V., Zotov A. A., Tarasov D. Yu. The development of competence of employees on the formation of psychologically compatible groups // International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics "Young scientists' and mentors' non-standart congress", the 31st of January, 2017, Geneva (Switzerland). Geneva (Switzerland), the 31st of January, 2017/ Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists "Science", Geneva, 2017, p.215, dr.480. - p. 60-66.
8. Sidorina T.V., Shekhovtsova L.V., Chernobrovina A.B. Synergetic effect the concept of innovative development // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 11th International symposium (October 7, 2016). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2016. P. 31-35.

Педагогика

УДК 376.1/378

кандидат педагогических наук, заместитель начальника факультета (командного) по работе с личным составом Легаев Александр Павлович
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения) факультет подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования Супрун Антон Сергеевич
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, (г. Санкт-Петербург)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема индивидуализации обучения курсантов вузов войск национальной гвардии России. В условиях перехода системы образования на федеральные государственные образовательные стандарты индивидуализация обучения рассматриваются в качестве эффективного механизма обеспечения достижения каждым курсантом намеченных целей освоения основных образовательных программ.

Рассматриваются особенности индивидуализации, а также особенности её практического применения.

В статье даны методологические основы индивидуализации. Индивидуализация обучения курсантов рассмотрена в качестве основы реализации принципа индивидуального подхода.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, индивидуальный и дифференцированный подход, индивидуализированное обучение, индивидуальное обучение, личностно-ориентированное образование, индивидуально-психологические качества, компетенция.

Annotation. The article deals with the problem of individualization of the cadets' training of the higher educational institutions of the troops of the national guard of Russia. In the context of the transition of the education system to federal state educational standards, individualization of teaching are considered as an effective mechanism for ensuring that each cadet achieves the goals of mastering the basic educational programs. The peculiarities of individualization of instruction, as well as the features of its practical application are considered.

The article gives the methodological foundations of individualization. Individualization of teaching along with differentiation of work with students is considered as a basis for implementing the principle of individual approach.

Individualization is considered as creating the necessary conditions for the formation of professionally significant personal qualities of future officers, based on the consideration of their individual characteristics and capabilities.

Keywords: individualization, differentiation, individual and differentiated approach, individualized training, individual education, personality-oriented education, individual psychological qualities, competence.

Введение. Проблематика индивидуализации обучения курсантов вузов войск национальной гвардии России несомненно является пожалуй одной из самых актуальных и злободневных в течение многих лет в педагогической теории и практике. В условиях перехода системы образования на федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) эффективным механизмом обеспечения достижения каждым обучающимся намеченных целей освоения основных образовательных программ стала обучения.

Сегодня, главным образом, обучение в вузах войск национальной гвардии России нацелено на среднестатистического обучающегося. Концентрация педагогических усилий на индивидуальных особенностях отдельно взятого курсанта, уровня его интеллектуального развития, его мотивации и других интересов, на особенностях восприятия им учебного материала, а также скорости и глубине его усвоения, на практике делается очень редко.

Этот фактор несомненно служит одной из главных причин того, что менее сильные курсанты зачастую не выдерживают средний темп работы в учебной группе, в то время как сильные ученики начинают утрачивать интерес к предмету и даже иногда оказываются в числе отстающих. В этой связи проблематика индивидуализированного обучения предстает актуальной и требующей пристального изучения.

Проблематика учета индивидуальных особенностей обучающихся в учебно-воспитательном процессе отнюдь не является новой. Об индивидуальном подходе и его роли в развитии личности писали такие корифеи педагогической мысли как Вахтеров В.П., Зеньковский В.В., Крупская Н.К., Луначарский А.В., Каптерев П.Ф.

На сегодняшний день в педагогических трудах различных авторов вместе с использованием терминов индивидуализация обучения, также распространены и такие понятия как индивидуальный и дифференцированный подход, индивидуализированное обучение, индивидуальное обучение, при этом зачастую нет единства в толковании сущности этих понятий.

В целях раскрытия специфики и особенностей индивидуализации в процессе обучения курсантов войск национальной гвардии России, в первую очередь, необходимо, решить нижеследующие основные задачи:

1. определить специфику и основные особенности индивидуализации обучения;
2. определить основные и наиболее применимые в условиях обучения курсантов военных вузов войск национальной гвардии России методы и приемы индивидуализации.

Изложение основного материала статьи. Изначально следует разобраться в том, как трактуют в своих трудах понятие «индивидуализация» корифеи педагогической науки, занимавшиеся исследованием данной проблемы.

Российская педагогическая энциклопедия дает нам нижеприведённые трактовки понятия «индивидуализация»:

Индивидуализация обучения - это организация учебного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности учащихся; позволяет создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика [2, с. 359].

В своей работе «Индивидуализация и дифференциация обучения» Унт И. Э. представляет следующую трактовку данного понятия:

Индивидуализация - это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. [1, с. 31].

И авторы педагогической энциклопедии, и И.Э. Унт одинаково трактуют в своих работах индивидуализацию и видят её, в основном, как учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения.

В научных работах Кирсанова А.А., Рабунского Е.С. под индивидуализацией обучения подразумевается и деятельность учителя. Аналогичная точка зрения сформулирована в работе Гольхового В.М.: "Под индивидуализацией мы понимаем наиболее полный учет возрастных и психических особенностей, индивидуальных умственных возможностей и способностей учащихся, а также организацию всего процесса обучения" [4].

В качестве методологической основы индивидуализации несомненно следует рассматривать концепцию личностно-ориентированного образования, главной целью которого является развитие в обучаемом личности.

В своих трудах Сериков В.В. говорит, что речь здесь идет "... о развитии способности быть личностью: выбирать жизненные смыслы и принципы, принимать решения, отвечать за свои слова и поступки, быть самостоятельным, внутренне свободным, инициативным и творческим, владеть собой. Словом, совершать собственно личностные действия" [5].

На наш взгляд вышеперечисленные качества личности курсанта военного вуза войск национальной гвардии России несомненно являются профессионально значимыми для него, как для будущего офицера.

Основой личностно-ориентированного образования выступает создание специфических педагогических ситуаций, ставящих обучаемого в ситуацию, в которой необходимо проявить себя как личность, так как при этом существенным образом затрагиваются вопросы его статуса, признания, а также самоопределения.

Эти ситуации инициируют запуск механизмов личностного развития, на основании ревизии прежней системы ценностей и апробации на практике новых моделей поведения. Самыми характерными критериями реализации личностно-ориентированного образования по мнению Серикова В.В. являются: "включение в деятельность через самостоятельный выбор и обретение опыта поиска смысла, презентации собственного "Я", проявление собственной позиции при решении жизненно-практических задач, самоорганизация, самообразование" [5, с. 9].

При рассмотрении вопроса о целях индивидуализации обучения, необходимо сказать, что практически все авторы научных исследований в этой области видят эту проблему с разных точек зрения. Например, Унт И.Э. основными дидактическими и воспитательными целями индивидуализации обучения считает:

- повышение успеваемости;
- улучшение отношения к трудовой деятельности;
- воспитание чувства ответственности и долга;
- развитие у учащихся индивидуальных познавательных интересов, а также способностей и талантов на основе учета его возможностей.

Также, она высказывает мнение о том, что индивидуальные занятия позволят повысить уровень умений самостоятельно работать, что очень немаловажно для самообразования каждого человека [1, 13].

При рассмотрении вопроса о целях индивидуализации обучения, следует сделать вывод о том, что индивидуализация обучения способствует формированию и развитию личности отдельного обучаемого на фундаменте учета его индивидуальных качеств.

В образовательном процессе, в том числе и военного вуза войск национальной гвардии России, индивидуализация обучения выступает в качестве основы реализации принципа индивидуального подхода. [3, с. 3].

Учитывая вышесказанное, следует сделать вывод, что индивидуализация направлена на личность ученика, а также на его индивидуальные гностические и психологические особенности, в ходе индивидуализации педагог воздействует на каждого конкретного ученика.

Первоочередная цель индивидуализации обучения состоит в недопущении появления пробелов в знаниях учащихся, обеспечение максимально продуктивной работы каждого из них, полная мобилизация их способностей, склонностей и интересов. [4, с. 9]. Суть этого подхода отнюдь не состоит в приспособлении содержания обучения к индивидуальным особенностям развития и подготовки отдельных обучающихся.

Обязательно следует учитывать, что в ходе практического использования термина «индивидуализация обучения», практически всегда, подразумевается индивидуализация относительная, а не абсолютная. В реальной практике обучения в военном вузе войск национальной гвардии России индивидуализация всегда носит относительный характер по следующим основным причинам:

1. главным образом уделяется внимание индивидуальным особенностям не каждого отдельного обучаемого, а группе обучаемых, которые обладают приблизительно сходными характеристиками;

2. в основном, имеет место учет только наиболее известных особенностей а также их комплексов, преимущественно важных с точки зрения обучения (речь здесь в большей мере идёт об общих умственных способностях);

3. зачастую, имеет место уделение внимания некоторым свойствам или состояниям, лишь только тогда, когда именно это важно для конкретного обучающегося (например, способности и талант в определенной сфере);

4. в основном индивидуализация носит эпизодический характер в определенном виде учебной работы и практически всегда взаимосвязана с неиндивидуализированной работой, то есть, находит свое отражение не во всем объеме учебной деятельности [1, с. 34].

Новые пути разрешения проблемы индивидуализации обучения открываются с внедрением компьютеров в учебный процесс военного вуза войск национальной гвардии России. При использовании компьютера может быть разрешено фундаментальное противоречие образовательного процесса - индивидуализация обучения в условиях его всеобщности.

Использование в обучении компьютерной техники дает огромные ресурсы для индивидуализации темпа изучения материала, а также даёт возможность для варьирования объема выполняемой работы и мер помощи в случае возникновения у обучающихся каких-либо затруднений. По мнению Беспалько В.П. "следование принципу индивидуального темпа и управления в обучении создает условия для успешного изучения учебного материала всеми учащимися, хотя и за разное время" [6].

Проводя обобщение мнений исследователей, можно сделать вывод, что основной движущей силой индивидуализации является наличие противоречия между "одинаковостью содержания общего образования и индивидуальными потребностями и особенностями учащихся" [7].

Не стоит списывать со счетов и ряд других противоречий педагогического процесса, к примеру, между объективными требованиями, которые предъявляются к учению, а также направленностью личности обучающегося, проявляющейся в отношении к этим требованиям, между выдвигаемыми учебными задачами а также имеющимся в данный момент уровнем знаний и умений обучающегося.

Основными причинами недостаточно высокой эффективности обучения при организации индивидуализации являются также слабое использование педагогами результатов текущего контроля, отсутствие внесения оперативных корректив в средства педагогического воздействия. Сюда также можно включить отсутствие методических рекомендаций по эффективному сочетанию индивидуальной, коллективной и групповой формы работы. В результате в учебном процессе военного вуза войск национальной гвардии России индивидуализация обучения зачастую выступает лишь в роли "добавки" к традиционным методам и организационным формам учебной работы с курсантами.

Выводы:

1. Индивидуализация обучения создаёт необходимые условия для формирования профессионально значимых личностных качеств будущих офицеров, в основе которых состоит учет их индивидуальных особенностей и возможностей.

2. Преподавателям военных вузов войск национальной гвардии России в целях эффективного применения индивидуализации в учебной практике, необходимо детально разобраться в особенностях индивидуализации обучения, а также в особенностях её практического применения.

3. Преподавателю необходимо прекрасно ориентироваться в индивидуальных психологических особенностях курсантов каждой учебной группы, в которой он проводит занятия, а также в особенностях внутригрупповых взаимодействий, уметь прогнозировать результаты своего педагогического труда, своевременно корректировать свою деятельность в зависимости от изменений обстановки.

4. В процессе должным образом подготовленного и правильно организованного практического применения индивидуализации повышается уровень знаний, умений, интерес обучающихся к освоению учебных дисциплин, но они несомненно являются довольно трудоемкими организационными формами, достаточно сложными для применения на практике, что конечно же требует от преподавателя существенного багажа теоретических знаний, высокого педагогического мастерства, большого опыта, терпения и высокой и устойчивой мотивации к педагогической деятельности.

Литература:

1. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / М.: Педагогика, 1990.
2. Российская педагогическая энциклопедия / М.: Научное общество, 1993, т. 1.
3. Кирсанов А. А. Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников / А. А. Кирсанов, Казань, 1980.

4. Гольховой В.М. Индивидуализация учебной деятельности учащихся как основа дифференцированного обучения математике в условиях заочно-очных форм обучения: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1997. 16 с.
5. Сериков В.В. Личностный подход к образованию: от концепции к технологии и опыту //Тезисы доклада городской научно-практической конференции. Волгоград. 28-29 апреля 1998. / Сост. Т.В. Елисева. - Волгоград: Перемена. 1998. - 180 с.
6. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / М.: Высшая школа, 1989. 143 с.
7. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. 224 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Лошкарева Дарья Александровна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Алешугина Елена Анатольевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Кутепова Любовь Ивановна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается процесс реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. В этой связи были установлены противоречия, возникающие в образовании на протяжении длительного времени, которые контекстный подход призван разрешить. Было выделено определение контекстного обучения и его сущность. Для более полного раскрытия темы контекстного подхода, выделяются принципы, на которых он основывается. Определен порядок реализации идеи рассматриваемого подхода. Каждому этапу соответствует своя обучающая модель. В статье выделяются семиотическая, имитационная и социальная. Раскрываются основные теоретические положения о структуре, содержании и методических подходах. Также статья отмечает связь между контекстным и, повсеместно используемым в современном образовании, благодаря новым стандартам, компетентностным подходом, поскольку сущность обоих подходов тесно связана. И первый и второй нацелены на реализацию студентами своих умений на практике. Также, для более полного рассмотрения контекстного обучения, были установлены требования к его содержанию.

Ключевые слова: контекстный подход, компетентностный подход, Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональное образование, специалист, выпускник.

Annotation. The article examines the process of implementing a competence approach in vocational education. In this regard, the contradictions that have arisen in education for a long time have been established, which the contextual approach is called upon to resolve. The definition of contextual learning and its essence is singled out. For a more complete disclosure of the topic contextual approach, the principles on which it is based are outlined. The order of realization of the idea of the approach is determined. Each stage has its own teaching model. The article highlights the semiotic, imitative and social. The main theoretical provisions on structure, content and methodological approaches are revealed. Also, the article notes the connection between the contextual and ubiquitous use in modern education, thanks to the new standards, the competence approach, since the essence of both approaches is closely related. Both the first and second are aimed at realizing by students their skills in practice. Also, for a more complete consideration of contextual learning, the requirements for its content were established.

Keywords: contextual approach, competence approach, Federal state educational standard, vocational education, specialist, graduate.

Введение. На сегодняшний день проблема модернизации образования все еще актуальна. Совершенствуется структура, содержание, способы оценки знаний. Разрабатываются новые образовательные технологии, способные помочь продуктивному формированию специалистов. Стоит отметить, что это достаточно трудоёмкий процесс. Поэтому возникает необходимость в изучении уже имеющихся подходов к организации эффективного образовательного процесса. Актуальность выбранной темы вызвана тем, что подготовка современных специалистов требует применения практикоориентированного подхода и усиления контекстного, которые соответствуют требованиям новых образовательных стандартов.

Формулировка цели статьи. Проследить особенности построения контекстного обучения в вузе. Для этого необходимо решить следующие задачи: выявить противоречия, которые существуют в современном образовании и которые контекстный подход способен решить; определить порядок реализации контекстного обучения; установить виды профессионального контекста.

Изложение основного материала статьи. Для овладения необходимыми приемами деятельности, важно соблюдать условие связи знаний и опыта. Формирование практического опыта, включающего теоретические знания и практические умения, происходит за счет применения имеющихся знаний и профессиональных умений. От степени сочетания уровня теоретической подготовки специалиста и его профессиональных умений зависит успех вхождения в специальность.

В профессиональном образовании существует множество противоречий, и одно из главных, это то, что профессиональная подготовка специалиста осуществляется в процессе качественно и содержательно иной деятельности, заметно отличной от профессиональной среды [1]. Профессиональные навыки студента должны формироваться в соответствующих условиях, но на данный момент все еще существует проблема выполнения студентами деятельности неадекватной поставленным целям.

В современном образовании широко применяются проблемные ситуации, которые помогают моделировать реальные противоречия профессиональной деятельности в аудиторных условиях [2]. Здесь

соединяются учебная, профессиональная и научная деятельность. В таких условиях традиционный подход к обучению теряет свою эффективность. Обеспечение студентов только лишь необходимым объемом знаний становится недостаточно, так как отсутствует гарант подготовки студента к будущей профессиональной деятельности.

В этой связи необходимо выделить новые технологии, которые обеспечат плавный переход от учебной деятельности к трудовой. Однако, это связано с определенными трудностями, которые состоят в:

- противоречия между абстрактностью характера учебной деятельности и реальной профессиональной деятельностью;
- противоречия между индивидуальным характером учебной работы и коллективным характером трудовой деятельности;
- различие в исполнительской позиции студента и активной позиции специалиста [3].

Эти и многие другие проблемы могут быть решены с точки зрения контекстного обучения.

Контекстным, называют обучение в котором моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечивается достижение условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Сущность контекстного подхода в образовании состоит в организации активности обучающихся в соответствии с закономерностями перехода от учебных материалов, текстов, знаковых систем как материальных носителей прошлого опыта к профессиональной деятельности. Контекстный подход обладает рядом достоинств, которые необходимы для фундаментальной профессиональной подготовки специалистов любого профиля.

Нельзя не согласиться с тем условием, что научиться выполнять какое-либо действие нельзя при помощи одной только теории или наблюдения. Идея контекстного обучения реализуется в следующем порядке:

- учебная деятельность студента (лекция, семинар, зачет);
- квазипрофессиональная деятельность (игровая) и учебно-профессиональная (педагогическая практика, научно-исследовательская деятельность студентов, подготовка выпускной квалификационной работы);
- профессиональная деятельность [4].

То есть контекстное обучение профессиональную деятельность делит на три части: учебная деятельность, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная [5].

Этим этапам соответствуют три обучающие модели: семиотическая, имитационная и социальная. В первой модели единицей деятельности является речевое действие (слушание, говорение). В имитационной модели – это предметное действие. В социальной – это поступки и действия, которые предполагают ответную реакцию окружающих людей. Благодаря этому подходу студенты учатся ориентироваться не только в профессиональном, но и социальном контексте деятельности.

Отдельное место в концепции контекстного подхода отводится понятию «профессиональный контекст». Под ним понимают совокупность предметных задач, организационные и технологические формы и методы деятельности, ситуации социально-психологического взаимодействия, характерные для определенного вида профессионального труда.

Профессиональный контекст имеет два вида:

- социальный (совокупность ценностно-ориентационного и личностного контекстов);
- предметный (объединяет в себе производственно-технологический, организационно-управленческий, должностной и учрежденческий контексты) [6].

По нашему мнению именно контекстный подход позволит приблизить учебный процесс в вузе к методам, формам и принципам профессиональной деятельности, перейти студентам от учебной деятельности к профессиональной, плавно и естественно. При этом изменяются все компоненты деятельности: потребности, мотивы, цели.

Для грамотной реализации контекстного подхода, формой организации деятельности студентов должна выступать не какая-то одна, а совокупность форм, как традиционных, так и нетрадиционных. В контекстном обучении присутствуют принципы единства содержания и формы, теории и практики, последовательности.

Также стоит отметить еще несколько принципов контекстного подхода:

- психолого-педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (между преподавателем и студентом, между студентами) [7].

По мнению некоторых ученых содержание контекстного обучения должно проектироваться с учетом следующих требований: семиотические (организация знаковой информации); психолого-дидактические (способствующие более легкому усвоению учебного материала); научных (научный фундамент каждой дисциплины).

Стратегия построения учебного процесса в рамках контекстного обучения должна выглядеть следующим образом. Рассмотрев квалификационную характеристику необходимо создать модель специалиста, которая будет отражена в требованиях к знаниям и умениям выпускника вуза. На основе этого определяется контекст будущей профессиональной деятельности [8]. Далее его требуется разделить на более мелкие составляющие. Для каждого компонента подбирается содержание учебного материала, определяются виды учебной работы, которые позволят усвоить этот материал в процессе квазипрофессионального обучения.

Теория с практикой в процессе обучения должны совмещаться так, чтобы у выпускников была сформирована готовность к решению различных профессиональных проблем. Теоретические знания следует давать и изучать только в контексте с будущей профессиональной деятельностью [9]. В этом и заключается технология контекстного обучения как профессионально направленной и социально ориентированной технологии обучения.

Для того, чтобы информация получила статус профессионального знания, она должна усваиваться в контексте собственных практических действий обучающихся. Эти действия должны быть не столько

академическими, сколько приближенными к социокультурным и предметно-технологическим ситуациям будущей профессиональной деятельности. Предлагаемые ситуации должны носить профессиональную направленность, отражать специфику и проблемный характер труда [10]. Последовательная трансформация одного вида учебной деятельности в другой все более приближается к формам организации профессиональной деятельности не утрачивая при этом педагогических свойств и возможностей.

Овладение профессией осуществляется как процесс динамического движения от учебной деятельности академического типа через учебно-профессиональную к собственно профессиональной через моделируемые профессиональные ситуации, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации развития личности.

На наш взгляд, современное обучение невозможно представить без участия в нем компетентного подхода, который тесно связан с контекстным. Идея этих двух подходов заключается в реализации студентами своих умений на практике [11]. Значит, они связаны и дополняют друг друга.

Компетентный подход является системным и междисциплинарным, обладает личностными и деятельностными аспектами, прагматической и гуманистической направленностью. Современное образование ориентировано на формирование практических компетенций будущего специалиста. И при этом нужно сохранять фундаментальность содержания образования, ориентацию не только на профессиональное, но и на общекультурное развитие личности обучающегося, его морально-нравственные качества.

Для этого необходима теория, на основе которой компетентный подход может с успехом реализовываться в будущем. Отечественная психолого-педагогическая наука содержит целый ряд теорий обучения, среди которых наиболее известными являются: теория и технология проблемного обучения; поэтапного формирования умственных действий и понятий; развивающего обучения. Однако они не могут стать концептуальной основой реализации компетентного подхода по нескольким причинам:

- в большинстве случаев они применительны только к школьному образованию;
- исходят из противоположной идеи – развивать теоретическое мышление, что, несомненно важно, однако акцент в данном случае должен быть поставлен на практику;
- ориентированы на реализацию в рамках отдельных учебных предметов, а не во всей системе образования;
- в них решаются задачи овладения предметно-техническими знаниями, умениями, навыками развития мышления и лишь в некоторых случаях решаются задачи формирования социальной компетентности обучающихся [12].

Основа реализации компетентного подхода должна охватывать не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную сторону деятельности обучающихся, реализовывать цели как обучения, так и воспитания в одном потоке социальной, по своей сути, образовательной деятельности. Необходимый потенциал как раз содержится в контекстном подходе.

Выводы. Роль контекстного обучения заключается в том, чтобы максимально приблизить учебный процесс к будущей профессиональной деятельности, создать с помощью учебных задач, заданий, моделей и ситуаций предметный и социальный контексты деятельности. Таким образом, контекстный подход помогает подготовить специалиста, который с легкостью будет ориентироваться в своей профессиональной деятельности. Контекстный подход помогает студенту не просто приобрести некую сумму знаний, а учит применять ее на практике в разнообразных условиях, которые помогают приобрести необходимый опыт.

Литература:

1. Гушин А.В. Миссия педагогических вузов в условиях информатизации общества / А.В. Гушин, Л.А. Ленинградский // 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>.
2. 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.
3. 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
4. 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.
5. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.
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. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г.Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. 2016. №11. С. 48-51.
9. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3469-3475.
10. 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.
11. 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.
12. 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.

УДК 378.147

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Алешугина Елена Анатольевна

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

ИНТЕГРАТИВНО-МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются возможности интегративно-модульного подхода в процессе разработки содержания профессионального образования. Содержание обучения представлено совокупностью нескольких блоков, раскрыты важные компоненты интегративно-модульного обучения. Подробно описано содержание каждого блока: информационного, исполнительского, методического, контролирующего. Раскрыто понятие интегративно-модульного подхода. Выделены отличия рассматриваемого подхода от остальных технологий. К достоинствам модульной программы статья относит вариантность, гибкость, ее адаптивность к быстро изменяющимся условиям. Отмечается, что сущность модульного обучения состоит в том, что обучающемуся предоставляется возможность работать относительно самостоятельно в рамках предложенной ему индивидуальной программы.

Ключевые слова: интегративно-модульный подход, содержание образования, профессиональное образование, специалист, выпускник.

Annotation. The article reveals the possibilities of an integrative-modular approach in the process of developing the content of professional education. The content of the training is represented by a combination of several blocks, important components of integrative-modular training are disclosed. The content of each block is described in detail: informational, performing, methodical, controlling. The concept of integrative-modular approach is disclosed. Distinctions of the considered approach from other technologies are distinguished. To the merits of the modular program, the article refers to the variation, flexibility, its adaptability to rapidly changing conditions. It is noted that the essence of modular training is that the learner is given the opportunity to work relatively independently within the framework of the individual program offered to him.

Keywords: integrative-modular approach, the content of education, vocational education, a specialist, a graduate.

Введение. Современные образовательные стандарты требуют от вузов формирования самостоятельных, творческих, мобильных специалистов с помощью использования различных подходов. Среди них особое место занимает компетентностный, поскольку его основная идея заключается в том, чтобы научить студентов применять полученный объем знаний на практике. То есть в итоге студент получает сформированные компетенции, общие и профессиональные. Однако, стоит отметить, что большинство современных образовательных подходов более продуктивны во взаимодействии. Например, для более эффективного формирования компетенций используется интегративно-модульный подход.

Формулировка цели статьи. Раскрыть возможности интегративно-модульного подхода для разработки содержания профессионального образования. В этой связи необходимо решить следующие задачи: раскрыть понятие интегративно-модульного подхода; определить его преимущества и основные отличия от других, используемых в образовании технологий; установить компоненты интегративно-модульного обучения.

Изложение основного материала статьи. Высшая школа должна организовать условия для интеллектуального, творческого и нравственного развития личности. Больше всего этому способствует применение новых образовательных технологий. Интегративно-модульный подход не является принципиально новым, однако во взаимодействии с другими подходами приобретает новые формы. Мастерство педагога состоит в данном случае в том, чтобы отобрать нужное содержание, которое будет соответствовать государственным стандартам и поставленным задачам, а также в способности применить нужные образовательные технологии.

Технология в переводе с греческого означает искусство, мастерство, наука и считается совокупностью приемов, применяемых в каком либо деле, мастерстве.

Технология обучения – это способ реализации содержания обучения, которое предусмотрено учебными программами и представляет собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающих достижение поставленных целей наиболее оптимальным образом [1].

С одной стороны технология обучения можно считать совокупностью методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на студентов в процессе обучения при помощи необходимых средств. На сегодняшний день существует достаточно много технологий. Условно они делятся на традиционные и инновационные. Инновация – это изменения внутри системы, такое новшество, которое вводится в систему за счет ее собственных резервов [2].

Традиционные технологии обучения строятся на основе признанного образца. Характер и содержание цели традиционной технологии заключаются в усвоении студентами основного объема знаний, умений и навыков, а не развитие умений применять полученные знания на практике.

Процесс обучения современного специалиста должен иметь постоянный характер [3]. Задача вуза – воспитать в обучающемся тягу к самообразованию, к самостоятельному добыванию недостающих ему знаний для лучшей ориентации в своей профессиональной деятельности. При традиционной системе обучения вуз достигнуть такой цели не сможет, поскольку знания в этом случае преподносятся в готовой форме. При использовании же различных технологий, активизируется активная познавательная деятельность обучающегося, ставятся условия, благодаря которым, студент учится гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, развивает критичность мышления, способность генерировать новые идеи, четко осознавать, где и в какой сфере ему пригодятся получаемые знания.

Одной из таких инновационных технологий является интегративно-модульное обучение.

Его отличия от остальных технологий заключаются в следующем:

- содержание обучения представлено как законченные, самостоятельные комплексы-модули, которые выступают и банком информации и методическим руководством по его усвоению;
- модули обеспечивают должный уровень осознанной самостоятельной подготовки студента к каждому занятию;
- соблюдаются паритетные субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом (преподаватель выступает в роли консультанта при выполнении студентами заданий) [4].

Современными исследователями отмечается, что с помощью модульного обучения образовательный процесс преобразовывается так, что студент обучается самостоятельно (полностью или частично) по целевой индивидуализированной программе [5].

Отметим, что сущность модульного обучения состоит как раз в том, что обучающемуся предоставляется возможность работать относительно самостоятельно в рамках предложенной ему индивидуальной программы, которая содержит целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Среди функций педагога стоит выделить информационно-контролирующие и консультативно-координирующие.

За счет интегративно-модульного обучения выстраивается индивидуализированное обучение, устанавливается особый темп усвоения материала, уровень самостоятельности, методы и способы учения, способы контроля и самоконтроля. А цель модульного обучения – это содействие развитию самостоятельности студентов.

К важным компонентам интегративно-модульного обучения относятся:

- интегрированный учебный план;
- модульная программа;
- модуль;
- учебный элемент [6].

Интегрированный учебный план является моделью содержания образования и состоит из образовательных блоков (гуманитарный, естественнонаучный, общетехнический и специальный), которые распределяются на профессионально-обязательные дисциплины, по выбору и факультативные [7].

В основе модульной профессионально-обязательной программы лежат модули, представляющие из себя профессионально значимые действия (учебные элементы). В большинстве случаев предлагаемые к изучению дисциплины в учебных планах вузов разобщены, используемый понятийно-терминологический аппарат в смежных дисциплинах отличается даже в близких областях знания. Студентам зачастую тяжело одновременно или последовательно изучать такие учебные дисциплины.

Интеграция учебных предметов помогает уйти от многодисциплинарности и исключает из учебного плана дисциплины, которые содержат малое количество часов, из-за чего эффективность их становится крайне низкой. Такая схема позволяет студентам сформировать целостное восприятие объема знаний. К достоинствам модульной программы следует отнести вариантность, гибкость, ее адаптивность к быстро меняющимся условиям.

Для каждой модульной программы учебной дисциплины подбирается пакет обучающих модулей. Эффективность модуля, применяемого в обучении определяется не только полнотой учебной информации, но и тем, с помощью каких форм и средств она представлена. Форма представления должна обеспечивать эффективность восприятия студентами материала.

Исследуя интегративно-модульный подход, отметим, что современная педагогика определяет его как организацию учебного процесса, в котором учебная информация делится на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации).

По нашему мнению, рассматриваемый подход – это структурно-содержательное единство обучающего процесса, характеризующееся целевой направленностью, полнотой и мобильностью, некоторой автономностью и вариативностью, что благоприятствует хорошему уровню качества образовательного процесса.

С помощью совокупности нескольких модулей раскрывается содержание определённой учебной темы, а в некоторых случаях и всей учебной дисциплины.

Модуль представлен как совокупность следующих блоков:

- информационный;
- исполнительский;
- методический;
- контролирующий [8].

Формирование системы знаний зависит от содержания информационного блока. Знания студентов должны иметь осознанный характер, поэтому им необходимо выполнять практические работы. Для достижения этой цели в информационный блок включается исполнительский, в котором и содержатся лабораторные, практические работы, различного рода задания. Эти два блока представляют систему содержания обучения. Значение контролирующего блока заключается в том, что с его помощью происходит определение уровня сформированности знаний и умений и вместе с методическим блоком составляет систему управления взаимодействия педагога и обучаемого в процессе изучения модуля.

В начале изучения модуля студент проходит входной контроль, актуализирующий опорные (уже имеющиеся) понятия и умения, на основе которых и будут формироваться новые знания и умения. После того, как студент успешно прошел входной контроль, он получает нужный информационный и исполнительский блоки. Начинается процесс изучения модуля. Преподаватель выступает в роли консультанта, проводит занятия по основным вопросам, занимается обобщением материала.

Рассмотрим каждый из блоков подробнее.

Содержание информационного блока выглядит следующим образом:

- теоретический материал для изучения (к примеру, лекции с обобщенной информацией по важным вопросам);
- расширяющая и углубляющая процесс усвоения информация (дополнительные источники материалов, справочники, научные издания);
- иллюстративный материал, помогающий как можно лучше ознакомиться с темой (рисунки, опорные схемы) [9].

Формируя информационный блок, необходимо создать таблицу спецификации учебных элементов и понятий. Далее составляется опорный конспект. Одна из важнейших характеристик создания опорного конспекта – наглядное выражение основной идеи содержания учебного материала.

В опорном конспекте должны быть отражены рисунки, отдельные слова, формулы, где закодирована опорная информация. При запоминании отдельных символов (рисунки, слова), студент фактически запоминает и их расшифровку.

Исполнительский блок предполагает:

- самостоятельную работу над материалом темы (чтение необходимой литературы, знакомство с опорной схемой соответствующей лекции, выполнение заданий и внесение определённых записей по теме);
- выполнение лабораторных и практических работ;
- комплекты заданий разного уровня для работы на семинарах (низкий уровень существует для усвоения студентами базовых знаний, имеет репродуктивный характер; средний уровень предполагает трансформацию полученных знаний (анализ, синтез новых знаний, их осмысление), носит эвристический характер; высокий уровень позволяет развивать творческие способности, мотивирует студента к выражению собственной позиции по какому-либо вопросу, носит креативный характер);
- формирование вопросов по пройденному материалу. При внеаудиторной подготовке к занятию студенты прорабатывают содержание лекционной темы по конспекту лекций, учебникам и учебным пособиям, готовят вопросы для участия в экспресс-опросе на занятии;
- оформление материала модуля в виде рисунков или опорных схем;
- подготовку докладов и выступление с ними на семинарских занятиях [10].

В модуле содержится план соответствующего семинара или практического занятия. Студенты имеют право выбрать для выполнения основной или дополнительный доклад. Слушатели задают вопросы, докладчики на них отвечают и зарабатывают баллы.

В методическом блоке содержатся:

- рекомендации по самостоятельному изучению студентом необходимого материала;
- система управления учебными действиями студентов;
- методические документы и программные педагогические средства, обеспечивающие самостоятельную работу обучающегося;
- рекомендации для преподавателя с конкретным указанием алгоритмов действий при проведении занятий.

В контролирующим блоке содержатся:

- входные контрольные теоретические тесты;
- промежуточные контрольные тесты и задания различного уровня;
- текущий контроль для определения степени усвоения студентами знаний;
- карточки-задания различной степени сложности;
- итоговые контрольные тесты [10].

Подобный комплекс условий поможет студентам легко усваивать нужный объем информации и применять его на практике.

Выводы. Интегративно-модульный подход в современном образовании занимает особое место. Он помогает студентам воспринимать информацию гораздо быстрее, работать более продуктивно. А в сочетании с другими технологиями, активно используемыми на данный момент, принимает новые формы, поэтому процесс обучения для студента становится более интересным, мотивированным. Студент является активным участником образовательного процесса, становится самостоятельным, предприимчивым и творческим, что обеспечивает его конкурентоспособность на рынке труда.

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., 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.
4. 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.
5. 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
6. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.
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. 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.
10. 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 378.14

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Полунин Вадим Юрьевич

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

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье исследуются факторы, характеризующие интенсивный процесс профессионального обучения. Интенсивность профессионального обучения связывается с содержанием и технологиями обучения. Интеграция и универсализация, политехническая направленность, практикоориентированность содержания профессионального обучения является важным фактором интенсификации профессионального обучения. Интенсивное развитие предполагает развитие межличностных и общественных отношений с использованием инновационных методов и форм обучения, информационных технологий. Также, к факторам, обеспечивающим интенсификацию процесса профессионального обучения, относятся: социальные изменения, научно-технические новшества, требования федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов.

Ключевые слова: научно-технический прогресс, профессиональное обучение, интенсификация, содержание, технологии.

Annotation. The article examines the factors characterizing the intensive process of professional training. The intensity of professional training related to the content and technology of teaching. Integration and universalization, polytechnical orientation, practical orientation of the content of vocational training. Intensive development involves the development of interpersonal and social relations using innovative methods and forms of education, information technology. Also, the factors that provide for the intensification of technologies: social changes, scientific and technical innovations, the requirements of federal state educational and professional standards.

Keywords: scientific and technical progress, vocational training, intensification, content, technology.

Введение. Повышение эффективности и качества профессионального обучения является основной задачей системы профессионального образования.

Под интенсификацией профессиональной подготовки понимается система социальных, педагогических, психологических, физиологических закономерностей и принципов и обеспечивающая достижение максимальной эффективности в подготовке будущих рабочих к общественной профессиональной деятельности. Создание такой системы обусловлено стратегическими инициативами развития профессионального образования, социальными потребностями и требованиями науки, техники и производства к подготовке рабочих.

Интенсивность характеризуется активными социальными взаимодействиями педагогической науки и практики, познавательной и профессиональной деятельности учащихся, воспитанием и развитием у будущих рабочих готовности к производственному труду.

Интенсификация направлена на развитие профессионального обучения на основе комплексного подхода в теоретическом, организационно-управленческом и личностно-деятельностном отношении.

Формулировка цели статьи. В связи с этим целью статьи является раскрытие основных факторов интенсификации профессионального обучения, связанных с интеграцией и универсализацией профессионального образования с использованием интенсивных технологий обучения.

Изложение основного материала статьи. Интенсификация реализуется через усиление политехнической направленности содержания производственного обучения; осуществление взаимосвязи теоретического и производственного обучения; рациональное сочетание форм и методов обучения, увеличение лабораторно-практических работ в процессе обучения; повышение научно-технического уровня производства и роли человека в овладении автоматизированными системами и средствами; усиление социально-экономического аспекта профессионального обучения, развитие производительного труда учащихся. Возрастание объема производительного труда будущих рабочих, усиление его политехнической направленности, осуществление преемственности содержания обучения приводит к увеличению удельного веса социального и нравственного воздействия труда как фактора формирования гражданской позиции личности.

Материальное производство становится мощным фактором профессионального воспитания.

Научно-технический прогресс, связанный с разработкой и внедрением в производство высокоэкономичной техники, в том числе робототехники и компьютерной техники, автоматизированных технологических систем, передовой технологии требует интенсивного процесса формирования профессиональных компетенций для профессиональной мобильности, быстрого переключения рабочего на новые операции и виды работ.

Возрастает необходимость подготовки будущих рабочих в области информатики, повышается роль теоретического и производственного обучения в области микропроцессной техники и автоматизированных систем управления технологическими процессами.

Широкие преобразования в теории и практике профессионального образования связаны с процессами интенсификации.

Интенсивное развитие предполагает последовательное проведение качественных преобразований в целях повышения эффективности профессионального обучения.

Потребность в интенсификации детерминируется следующими факторами:

- использование достижений научного прогресса для повышения темпов роста производства;
- предостаточность количественных факторов для повышения эффективности профессионального обучения;

- необходимость рационального использования трудовых, производственных, финансовых ресурсов;
- наличие интеграционных процессов в экономических системах.

Повышения эффективности профессионального обучения можно достигнуть повышением качества учебных занятий, глубиной воздействия на познавательную, эмоциональную, поведенческую сферы личности.

Социальный аспект интенсификации связывается с развитием межличностных и общественных отношений использованием инновационных форм и методов процесса обучения: системным единством количественных факторов через их увеличение, взаимодействие друг с другом.

Факторами интенсификации выступают усиление целенаправленности обучения, усиление мотивации обучения, повышение интегративности содержания образования, использование инновационных форм и методов обучения и информационных технологий, ориентация на формирование учебных действий.

В качестве универсального показателя эффективности является временной фактор - экономия времени. С этой точки зрения интенсификация обучения определяется как количественное повышение производительности педагогического и учебного труда в каждую единицу времени.

Экономия времени является основой для полного достижения более высоких социально значимых целей, то есть удовлетворение потребностей человека и создание условий для его развития.

Интенсификация профессионального обучения основывается на унификации содержания образования. В этой связи, создание модели интегрированной профессиональной деятельности рабочего, обеспечивающей целостность, расширение и мобильность производственного профиля в связи с требованиями общества, науки, техники и производства.

Интеграция и универсализация содержания профессионального образования производится на единой технологической основе, что позволяет определить значимость содержания для профессиональной деятельности; обеспечить практикоориентированность профессионального обучения, выделить производственный процесс как системообразующий фактор профессионального обучения будущих рабочих.

Интенсивное развитие профессионального образования выдвигает задачу внедрения в практику образовательного процесса новой технологии процесса овладения профессиональными компетенциями.

Технология обучения рассматривается, как обобщающее понятие, включающее целеполагание, планирование, научную организацию учебно-воспитательного процесса, выбор методов, средств и материалов, соответствующих целям и содержанию, обеспечивающих эффективность обучения и воспитания.

Интенсификация направлена на развитие профессионального обучения на основе комплексного подхода в теоретическом, организационно-управленческом и личностно-деятельностном отношении.

В условиях информатизации, внедрения микропроцессной техники, перехода к подготовке рабочих новых профессий, связанных с обслуживанием робототехнических комплексов, автоматизированных систем, стратегической линией является взаимосвязь педагогических и технологических целей для ускоренного формирования профессиональных функций рабочего, создания материально-технических условий для использования информационных технологий в обучении будущих рабочих.

Одной из центральных задач является автоматизация педагогических функций, при ведущей роли педагога в учебном процессе, требующие профессиональной компетентности инженерно-педагогических кадров.

Интенсификация предполагает использование таких факторов, которые отвечают критерию эффективности, связанный с потребностями развития. Таким примером может служить не улучшение существующих факторов, а формирование принципиально новых структур, то есть использование эффективных технологий обучения.

Для определения понятия «интенсивная технология профессионального обучения» были использованы понятия «технология», «обучение», «процесс», «интенсификация».

В переводе с греческого, технология означает «учение об искусстве, мастерстве, умение». С точки зрения материального производства технология понимается как совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. С точки зрения образовательных процессов под технологией понимается система идеальных и материальных средств проектирования содержания образования и функционирование процессов обучения и учения.

Технологии профессионального обучения включают технологию теоретического и технологию производственного обучения, которые в свою очередь используют различные технологии решения учебно-воспитательных задач.

Так, например, технология программированного обучения, модульная технология образования, информационная технология, имитационные технологии и др. Технологии профессионального обучения обеспечивают формирование способов профессиональной деятельности и адаптацию к ней в реальных условиях. Это доказывает интенсификацию педагогических технологий.

К факторам, обеспечивающим интенсификацию технологий, относятся следующие:

- информатизация, обеспечивающая повышение эффективности учебного процесса за счет увеличения количества и качества информационных процессов, в единицу времени без увеличения времени необходимого на обучение, что обеспечивает интенсификацию учебного процесса;

- структурные и организационные изменения предполагают обеспечение субъект-субъектных отношений между педагогом и обучающимся, выступающие важнейшей предпосылкой становления процесса самоуправления профессиональным обучением. Эти изменения повышают эффективность технологии обучения без дополнительных средств;

- социальные изменения представляют собой совокупность изменений, связанных с гуманизацией, общечеловеческими ценностями, экологизацией, демократизацией и др., с помощью которых осуществляются все остальные факторы интенсификации;

- научно-технические новшества (тренажеры, компьютера, имитационные средства, аудиовизуальные средства и др.), отражающие функционирование системы «человек-машина».

Интенсивная технология профессионального обучения представляет совокупность способов подготовки рабочих и специалистов, учитывающие особенности и потребности производственных предприятий и организаций, достижений науки техники и образования.

Таким образом, технологии профессионального обучения обеспечивают:

- выявление потребностей в интенсивном развитии профессионального обучения через анализ критериев интенсификации процесса профессионального обучения;
- определение системы факторов, детерминирующих интенсивность процесса обучения;
- выделение видов, источников и средств интенсивного развития;
- структурные изменения процесса профессионального обучения через систему управления – самоуправление процессом развития.

Как известно обучение – это педагогический процесс освоения систематизированными знаниями, способами деятельности для овладения познавательной, творческой и трудовой деятельностями.

Под «технологией обучения» понимается система целенаправленных процессов обучения и учения, состоящих из совокупности методов, способов, средств обучения и активизации познавательной деятельности обучающихся.

Понятие «технология профессионального обучения» анализирует взаимосвязи всех компонентов процесса профессионального обучения рабочих и специалистов, уточняет способы преобразования и реализации технологии обучения в условиях производства, конкретизирует цели и результат обучения в соответствии с изменяющимися социально-производственными требованиями к уровню и качеству профессиональной подготовки рабочих и специалистов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов.

Одним из способов повышения эффективности обучения является его интенсификация.

«Интенсивный» - «напряженный, усиленный, «дающий высокую производительность». В отношении к обучению интенсификация означает оптимальную организацию обучения, позволяющую добиваться максимальных результатов в сокращенные сроки. «Интенсивный процесс обучения – это такой процесс, который обеспечивает заданное качество подготовки специалиста в короткие сроки.

Взаимосвязь понятий «интенсификация обучения» и «технология обучения» возможно через понятие «процесс». Процесс обучения рассматривается как «последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-либо»; «совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата».

Процесс обучения рассматривается как последовательность педагогических действий направленных на достижение конкретного результата – овладение обучающимися образцовой программой и как совокупность компонентов, составляющих процесс обучения в соответствии с его логикой.

Понятие «интенсивная технология обучения» раскрывается как система факторов, интенсифицирующих процесс обучения: идеальных (действия педагога, направленных на активизацию обучающихся, познавательную деятельность личности) и материальных (технических), обеспечивающих определенный уровень обучения.

Интенсивная технология профессионального обучения будущих рабочих понимается как мобильная система целенаправленных процессов педагогической и учебной деятельности, каждая из которых представляет собой логическую взаимосвязанную совокупность компонентов. В качестве идеальных компонентов.

Выводы. Таким образом, «интенсификация профессионального обучения» рассматривается как система целенаправленных процессов обучения и учения, каждый из которых представляет собой логически взаимосвязанную совокупность компонентов идеального и материального характера. В качестве идеальных компонентов выступают следующие: структуризация содержания обучения, действия преподавателей и мастеров производственного обучения, методы, способы, средства обучения, повышение мотивации обучающихся к учебной деятельности и др. К материальным относятся: техническая оснащенность учебного процесса, материальное обеспечение и др. Комплексный подход к данным компонентам позволяет обеспечить интенсивную профессиональную подготовку рабочих и специалистов в соответствии с изменяющимися требованиями производства и общества.

Литература:

1. Александрова Н.М., Маркова С.М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 11.
2. Дружинина А.И., Цыплакова С.А. Интенсификация: тенденция развития образования и фактор повышения качества обучения // В сборнике: Современные направления модернизации российского образования: проблемы и перспективы материалы II Всероссийской студенческой заочной научно-практической конференции. БФ ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; отв. ред. Е.А. Кудрявцева. 2016. С. 46-48.
3. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Методы исследования проблем профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 5.
4. Маркова С.М., Горлова В.Г. Модель профессионально-педагогического образования педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2014. № 1 (5). С. 17.
5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 38-43.
6. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Управление педагогическим процессом как системой // Школа будущего. 2016. № 4. С. 138-144.
7. Цыплакова С.А. Профессионально-педагогическое образование и тенденции его развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 274-280.

УДК 372.881. 1

учитель английского языка первой категории Материкина Маргарита Евгеньевна
ГБОУ Школа №1411 (г. Москва)

ПРЕЗЕНТАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО УРОКА В ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ РАЗРЕЗЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБЗОРА

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования образовательных ресурсов с помощью инновационных средств освоения в контексте новой образовательной парадигмы. Автором актуализирована проблематика методология освоения нового знания, которая рассматривает в своей дидактической основе режим активного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Рассмотрен метод презентации в условиях интерактивной образовательной среды на примере изучения иностранного (английского) языка. Автор акцентирует внимание на привлечении как дидактического потенциала технологии для формирования языковых компетенций обучающихся, так и потенциала (активизируемых в процессе ее применения) психических процессов, обеспечивающих более эффективное и продуктивное усвоение иноязычного материала. В статье интерактивный контекст презентации рассматривается как специальная форма организации познавательной деятельности обучающихся при изучении иностранного языка, сопровождаемая как методами интерактивных и мультимедийных технологий, так и методами технологии развития критического мышления. Автором рассмотрены этапы и стадии презентации урока в преобразовательном пространстве интерактива. Выявлены задачи и методологические решения для реализации каждой стадии при сохранении познавательного интереса и мотивации обучающихся. Приведены примеры использования учебного материала в рамках процесса интерактивного освоения методом презентации.

Ключевые слова: иностранный (английский) язык, презентация, методология интерактивного освоения образовательных ресурсов, обучающиеся, сущность интерактива в обучении, взаимодействие.

Annotation. The article considers the problem of using educational resources with the help of innovative means of development in the context of the new educational paradigm. The author has actualized the problematics of the methodology of mastering new knowledge, which considers in its didactic basis the active interaction of the subjects of the educational process. The method of presentation in the conditions of interactive educational environment on the example of studying a foreign (English) language is considered. The author focuses on attracting both the didactic potential of technology for the formation of the language competencies of students and the potential (activated in the course of its application) of mental processes that ensure more effective and productive learning of foreign language material. In the article, the interactive context of the presentation is considered as a special form of organization of the cognitive activity of students in the study of a foreign language, accompanied by both interactive and multimedia technologies and methods of developing critical thinking. The author examines the stages and stages of presentation of the lesson in the interactive space of the interactive. The tasks and methodological solutions for realization of each stage are revealed, while maintaining the cognitive interest and motivation of the students. Examples of the use of educational material as part of the process of interactive development by presentation method are given.

Keywords: foreign (English) language, presentation, methodology of interactive development of educational resources, students, the essence of interactive in learning, interaction.

Введение. Современные образовательные ресурсы все чаще требуют обращения к творческому опыту обучающихся, который формируется, исходя из самостоятельной деятельности, направленной на открытие нового знания, что составляет концепт новой образовательной парадигмы. В связи с этим концептуально меняется и методология освоения нового знания, которая все чаще рассматривает в своей идеолого-дидактической основе режим активного взаимодействия субъектов образовательного процесса [1; 7; 8].

Необходимо отметить, что большинство современных образовательных методических инноваций сегодня связаны с использованием интерактивной области средств, позволяющих продуктивно реализовывать процесс активного взаимодействия, что особенно важно для освоения языковых компетенций (в нашем случае skills и subskills в английском языке), что и определило тему и цель статьи [1; 2; 8].

Изложение основного материала статьи. Одним из наиболее распространенных средств интерактивных технологий является презентация, которая позволяет представить необходимый материал, используя потенциал психических процессов, обеспечивающих эффективное обучение. Рассматривая презентацию в преобразовательном пространстве интерактивного обзора следует акцентировать внимание на гораздо более продуктивных дидактических возможностях, позволяющих добиться активизации у обучающихся психических процессов, обеспечивающих суммарным эффектом вербальных, звуковых и визуальных средств, которые одновременно взаимодействуют в рамках развития познавательного интереса, познавательной активности и формирования когнитивного стиля как фактора наличия у обучающихся высокого уровня интеллектуального развития и способности к индивидуализированной форме познавательного отражения. Это достигается благодаря тому, что интерактивный контекст презентации рассматривается как специальная форма организации познавательной деятельности обучающихся при изучении иностранного языка [1; 3; 5].

Считаем важным отметить, что презентация в условиях интерактивного обзора позволяет продуктивно реализовать, на наш взгляд, один из наиболее творческих методов при изучении языка, которым полноправно считается проектный метод. Возможности проектного метода в условиях интерактива презентации урока многократно увеличиваются. Это позволяет не только прогнозировать и достигать необходимые результаты овладения языком, но и добиваться формирования способности самостоятельного проектирования в дальнейшем собственной образовательной стратегии в достижении необходимых языковых компетенций [5; 7].

Следует упомянуть, что, если презентация языкового материала, как правило, начинается с освещения темы и обозначения целей и задач, то презентация в ракурсе интерактивного обзора будет начинаться с апеллирования к способности обучающихся определить тему и задачи самостоятельно. Для этого могут быть использованы такие методы и приемы как глоссирование, темовое глоссирование, добавление тезаурусного поля, составление тезауруса, метод «Корзины идей», которые (в зависимости от возраста обучающихся) могут сопровождаться соответствующей визуальной информацией. При этом необходимо помнить, что в

процессе прогнозирования актуальной темы и задач такого урока, учащиеся нуждаются в обеспечении комфортности условий, которые помогали бы им ощутить свою интеллектуальную состоятельность и успешность. Это позволяет сделать процесс интерактивного обучения более продуктивным [1; 8].

После определения темы урока следует определиться с формами организации дальнейшего процесса, которые в рассматриваемом нами аспекте могут быть представлены как в групповой, так и в индивидуальной работе, работе в парах, небольших группах, что может сопровождаться созданием творческих проектов, проектов на основе развития критического мышления, деловых и ролевых игр и т.п. Презентуя формы организации деятельности в рамках презентации урока на основе интерактивного плана, педагог способствует тому, что все обучающиеся не просто вовлечены в работу и процесс познания, а имеют дополнительную возможность рефлексировать по поводу того, какие знания у них имеются по данной теме, как они будут преподносить эти знания, как с помощью имеющихся знаний будут добывать или синтезировать новые (стадия «Вызов»).

Например,

➤ умение активно работать с информацией на английском языке в контексте аналитических вопросительных форм на начальных этапах обучения (например, *How do you say ... in English? How do you spell that? What does ... mean? I don't understand, can you repeat that?* и т.д.) (Метод «Корзина идей»);

➤ применять такие способы интегрирования информации как кластерный подход, глоссирование, моделирование в более старших классах (например, *classroom instruction: ask and answer, check your answers, complete, correct, look at page, read the tip, ...*) (Метод глоссирования, составления тегов, составление тезаурусного поля, лексем);

➤ научиться конструктивно выявлять имеющиеся по заданной теме знания (например, *What does stepbrother (father-in-law, grandchildren, ...) mean?* при изучении, например, такой темы как «Family ties») (Методы «Блицопрос», «Микрофон», «Мозговой штурм», выбранные в зависимости от формы организации).

Данный процесс в интерактивных условиях будет сопровождаться так называемым этапом мотивации, в ходе которого возникает и удерживается интерес к предложенной теме и способам ее освоения. На данной стадии осуществляется совместная интерактивная и творческая деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного языкового материала. Презентация в условиях интерактива позволяет каждому внести в процесс свой индивидуальный вклад на основе обмена мнениями, идеями, знаниями и способами деятельности. Таким образом стадия «Вызов» в контексте этапа мотивации предопределяет стадию «Осмысление», опосредованную этапом конкретизации целей и задач урока, которая, как правило, сопровождается методами «Ожидания», позволяющими педагогу получить следующую информацию:

-какие сложности могут возникнуть у того или иного обучающегося;

-оценить уровень мотивации;

-какие приемы предпринять для сохранения атмосферы доброжелательности;

-как способствовать тому, чтобы сохранить личностное стремление и учет интересов каждого обучающегося;

-как осуществить взаимоподдержку;

-что предпринять, чтобы перевесим познавательную деятельность на более высокую ступень сотрудничества и кооперации и пр.

Поскольку концепт презентации в интерактиве исключает доминирующее положение как одного выступающего, так и превалирование одного мнения над другим, совместная деятельность предполагает совместное решение поставленных задач, но так, чтобы данная задача была значимой для каждого участника образовательного процесса. Стадия «Осмысление», которую можно конкретизировать вопросом «Что я хочу узнать?» (в ракурсе данной темы), предполагает в условиях интерактива научиться критически мыслить в режиме диалогового общения, конструктивно решать проблемные ситуации на основе конструируемых обстоятельств и владения определенным объемом соответствующей информации, а также осмысливать критически альтернативные мнения, принимать взвешенные решения в контексте дискуссионного общения.

На данной стадии определяются и организуются не только формы деятельности, но и выбираются способы работы с источниками информации. Стадия «Осмысления» сопровождается, как правило, этапами получения необходимой информации и интерактивным заданием, а также регулируется на основе следующих принципов:

-принцип проникающей интерактивной технологии или применения образовательного ресурса для конкретных дидактических задач при обучении иностранному языку;

-принцип основной, определяющей или специальной технологии воспитательно-образовательного процесса;

-принцип монотехнологии, обеспечивающей функции обучения, контроля и управления учебным процессом при помощи педагога или компьютера (при обучении иностранному языку этот аспект реализуется в процессе обучающих компьютерных программ, отдельных уроков, модулей, которые должны быть соотнесены по лексическому, грамматическому и фонетическому материалу с основными уроками образовательного процесса);

-принцип обратная связь во взаимодействии;

-принцип пошагового технологического процесса;

-принцип компетентного и личностно-ориентированного подхода в рамках обучающей программы индивидуального темпа и управления [4; 6].

Средства стадии «Осмысление» в зависимости от возраста обучающихся могут варьироваться от специальных обучающих программ, которые могут быть применены в контексте презентационного интерактива («TriplePlayPlus-Английский в 3 приема», «Хиты Роботландии», «Sing and Learn English», «Правильный английский без скучных правил», «LingvaLand (Меда Хауз)») до апробирования средств презентации в рамках интерактивной экспериментальной площадки (например, «Создание языковой среды в общеобразовательной школе полного дня») и погружения в живой английский язык в режиме интерактивного общения с сверстниками-носителями языка [5].

На данной стадии урока средства презентации в условия интерактива позволяют реализоваться схеме коммуникационного взаимодействия «учитель – ученик + ученик – ученик», что обеспечивает реализацию

мотивационного потенциала обучающихся не только с помощью усилий педагога, но и с помощью самих обучающихся.

Метод презентации, используемый в контексте интерактивного обучения, позволяет сформировать у обучающихся способность к самостоятельному поиску, анализу новой и уже имеющейся информации, а также формулирования правильного решения проблемной ситуации. Все это подкрепляется навыками взаимодействия в команде, умениями проявления толерантного отношения к мыслям и идеям других, а также способности формулировать собственное мнение на английском языке, опираясь на определенные факты и четко выражать собственные мысли по заданной теме.

Стадия «Осмысления» в процессе завершения урока сменяется стадией «Рефлексии», которая подразумевает свободное изложение мыслей по проработанному материалу, формулирование собственных выводов, суждения. Наиболее эффективным методом, используемым на стадии «Рефлексии» с учетом концепции презентации в условиях интерактива, признана так называемая не-конференция или конференция нового формата BarCamp, автором-разработчиком которой является О'Рейли Т. Конференция создается самими обучающимися. В ходе нее делаются небольшие доклады по теме урока, обсуждаются идеи, презентуются мини-эссе.

Эффективно на всех стадиях и этапах подобного урока и использование интерактивной доски SMART Board, поддерживаемой программным обеспечением SMART Notebook, что позволяет реализовать в преобразовательном пространстве интерактивного обзора такие возможности как:

- использование цветных маркировочных кистей, при помощи которых можно структурировать какую-либо лексико-грамматическую конструкцию, выделить нужную форму смыслового глагола, произвести разметку различных типов предложений и пр.;

- на самом экране можно зафиксировать ход мыслей (при использовании методов «Корзина идей», составление кластеров или тезаурусного поля лексемы, наброски тегов, результаты глоссирования и пр.), а также запечатлеть ход и порядок работы на этапах и стадиях урока; при использовании репрезентативной функции экрана всегда можно вернуться к началу любого логического аспекта занятия;

- функциональная возможность «DragandDrop» позволяет осуществлять манипуляции с визуальными изображениями, которые могут быть достаточно результативно и эффективно использованы в процессе ИИ-стадий урока в контексте его анализируемой специфики;

- один слайд может включать несколько кадров данного урока, что помогает следить за ходом мысли, рассуждения в процессе работы над изучением учебного материала;

- все презентационные моменты урока можно сохранить и использовать для дальнейшей работы.

Выводы. Таким образом, считаем необходимым еще раз отметить, что рассматриваемая нами проблема актуализирует творческое использование интерактивных технологий и их средств в образовательном пространстве различных учебных заведений. Способствуя результативному формированию навыков и поднавыков владения иностранным языком, данная инновация позволяет разнообразить стили работы (интеграция с другими инновационными образовательными технологиями) и повысить качество коммуникационного взаимодействия обучающихся. Помимо этого, обогащается содержание самого урока, увеличивается темп работы и наполняемость психолого-педагогического сопровождения, основанного на объективном анализе мотивации, включенности в процесс различных видов деятельности, что обеспечивает повышение интереса к изучению языка и развивает высокую познавательную активность.

Литература:

1. Беляева, О. Н. использование интерактивных технологий при коммуникативном обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / О. Н. Беляева. – 2016. – Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/590708/>

2. Джуманова, Л. С. Применение мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам / Л. С. Джуманова, М. К. Тулегенова // *AustrianJournalofHumanitiesandSocialSciences*. – 2014. – № 1-2. – С. 141-147.

3. Иванова, Е. В. Интерактивные методы и формы обучения на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Е. В. Иванова. – 2012. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2012/11/07/statya-interaktivnye-metody-i-formy>

4. Манторова, И. В. Представление учебной информации мультимедийными средствами как фактор повышения качества усвоения знаний. Дисс. канд. пед. наук / И. В. Манторова. – Карачаевск, 2002.

5. Петрушина, А. В. Коммуникативное развитие учащихся средствами дидактической игры и организации языковой среды в образовательном учреждении: Монография / А. В. Петрушина и др. – МОУ ДПО «НМЦ», 2006. – 104 с.

6. Титова, С. В. Некоторые теоретические проблемы использования компьютерных технологий в образовании [Электронный ресурс] / С. В. Титова. – Режим доступа: learnteachweb.ru/articles/Some-theoretical-problems.doc

7. Цыбенко, Э. О. Нетрадиционные методы с элементами творческих заданий в обучении иностранному языку в вузе / Э. О. Цыбенко // *Северо-Кавказский психологический вестник*. – 2013. – № 2. – С. 51-54.

8. Шутова, Г. Активные и интерактивные методы обучения: обзор, классификация, примеры. Что такое активные и интерактивные методы на уроке? [Электронный ресурс] / Г. Шутова. – 2017. – Режим доступа: pedsovet.ru/metodika/5996_aktivnye_i_interaktivnye_metody_obucheniya

УДК 373*013

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Михайлова Дарья Ивановна

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Остапенко Светлана Ивановна

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

АЛГОРИТМ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье поднимается проблема подготовки будущих классных руководителей к диагностической деятельности. Показано проблемное поле объекта исследования. Опираясь на опыт психолого-педагогической литературы, рассмотрено понятие «алгоритм диагностической деятельности», изучен алгоритм диагностической деятельности учителя, педагога. Доказывается, что, несмотря на имеющийся теоретический задел, наблюдается необходимость изучения диагностической деятельности будущего классного руководителя в связи с учетом специфики его будущей воспитательной деятельности. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента делается вывод о необходимости разработки диагностических заданий, необходимых в воспитательной деятельности будущих классных руководителей. Также авторы видят необходимость в алгоритмизации диагностических заданий, цель которых заключается в обучении будущих педагогов-воспитателей рефлексии своей диагностической деятельности, ее своевременной коррекции, дальнейшем планировании.

Ключевые слова: алгоритм, диагностика, диагностическая деятельность, будущий классный руководитель, подготовка будущих педагогов-воспитателей.

Annotation. The article raises the problem of the preparation of future form teachers to the diagnostic activity. The article shows the problem field of research object. The notion of «algorithm diagnostic activity», the algorithm of diagnostic work of the teacher was studied by means of psychological and pedagogical literature. It is proved that although there is a theoretic groundwork, there is need to study the diagnostic activity of the future form teachers in connection with the taking into account its specific activities. On the basis of results analysis of ascertaining experiment we can conclude that there is a necessity to create diagnostic tasks required in the educational activity of the future form teachers. Also, the authors see a need for algorithmization diagnostic tasks, the purpose of which is to train future form masters reflection of its diagnostic activities, their timely correction, further planning.

Keywords: algorithm, diagnostics, diagnostic activity of a form-master, preparation of future teachers.

Введение. На современном этапе развития системы образования особое внимание уделяется качественно новым требованиям к организации и содержанию профессиональной подготовки будущих педагогов в высших учебных заведениях педагогической направленности. Так, согласно федеральным документам последних лет («Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 гг.», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 гг.» «Профессиональный стандарт педагога» и др.), диагностическая деятельность будущих педагогов-воспитателей является одним из основных направлений их воспитательной деятельности.

Формулировка цели статьи. Диагностическая деятельность будущего педагога-воспитателя должна быть направлена на решение поставленной педагогической задачи, а её осуществление возможно в соответствии с некоторым алгоритмом. Все вышесказанное позволяет сформулировать цель и задачи исследования: теоретическое обоснование алгоритма диагностической деятельности будущего классного руководителя, изучение алгоритма диагностической деятельности будущего классного руководителя на базе Педагогического института НИУ «БелГУ».

Изложение основного материала статьи. Алгоритм диагностической деятельности – это последовательность совокупности диагностических процедур, шагов, операций, циклов и стадий диагностирования педагогических объектов и явлений (от постановки диагностических задач до выработки диагностических прогнозов, корректирующих мер и последующего мониторинга развития данного объекта, явления). Необходимым условием его применения является наличие диагностической ситуации и диагностического уровня информации [2].

Алгоритм диагностической деятельности педагога достаточно подробно представлен в диссертационном исследовании А.В. Сеничкиной, которая определяет следующие этапы: 1) формулировка проблемы; определение целей, задач, объектов диагностики; 2) определение критериев, показателей объекта диагностирования; 3) подбор методик для решения поставленных задач; 4) сбор информации с помощью диагностических методик; 5) количественная и качественная обработка полученных результатов; 6) выработка и формулировка педагогического диагноза; 7) выработка и формулировка педагогического прогноза развития объекта; 8) разработка коррекционных мер [7, с. 17].

Действия и операции учителя, осуществляющего диагностическую деятельность, состоят в отборе релевантного диагностического инструментария, которому предшествует тщательный анализ педагогической ситуации и формулировка проблемы, в феноменологии задачи, проведения диагностического изучения, анализа полученных результатов, интерпретации и сравнении с имеющейся информацией о ребенке, сопоставлении и выводах [3].

Известно, что основные воспитательные функции в работе с детьми возлагаются на классного руководителя. Учитывая особенности работы классного руководителя, считаем, что алгоритм диагностической деятельности педагога-воспитателя, может быть представлен с помощью следующей логики операций (действий): 1) определение объекта и предмета диагностики; 2) постановка цели диагностики в деятельности классного руководителя; 3) определение критериев, показателей предмета диагностики; 4) отбор методов, системы методов диагностики (составление диагностической программы) по реализации цели диагностики; 5) реализация методов диагностики в непосредственном педагогическом взаимодействии (реализация диагностической программы); 6) осмысление (анализ) результатов диагностики; 7) выделение уровней развития предмета диагностики; 8) учет, фиксирование результатов диагностики; 9) дальнейшее построение воспитательной деятельности на основе педагогической диагностики. Такой алгоритм считаем

наиболее оптимальным, поскольку он дает представление о целостности и системности диагностической деятельности педагога-воспитателя.

В результате констатирующего эксперимента нами было изучено мнение будущих педагогов-воспитателей о диагностической деятельности (авторская анкета «Отношение к диагностической деятельности»). Так, на вопрос «Что, по Вашему мнению, может оптимизировать диагностическую деятельность педагога?» ответы респондентов распределились следующим образом: а) наличие разработанного диагностического инструментария - 38%; б) наличие электронного диагностического комплекса - 28%; в) своевременное взаимодействие с субъектами учебно-воспитательного процесса - 27%; другое - 7%. В процессе беседы мы выяснили, что под диагностическим инструментарием респонденты понимают валидные, проверенные методики диагностирования, программы и комплексы по осуществлению диагностической деятельности. Среди вариантов ответа «другое» чаще всего встречались ответы «качественная подготовка в процессе обучения в вузе», «хорошая подготовка преподавателей вуза», «высокий уровень общей культуры детского коллектива» и др. На вопрос «Знаете ли Вы алгоритм диагностической деятельности педагога-воспитателя?», только 28% респондентов ответили «да», у 16% студентов наблюдаются трудности в данном вопросе, остальные 56% студентов не знают алгоритм диагностической деятельности классного руководителя.

Так, в процессе формирующего эксперимента студенты выполняли задания по изучению детского коллектива, отдельных обучающихся. Приведем пример заданий: 1) Пользуясь нижеприведенными описаниями возможного уровня сформированности социальных качеств учащихся V-VI классов, определите уровень социального развития у обучающихся одного из классов; 2) Изучите профессиональную склонность обучающихся; 3) Изучите уровень воспитанности детского коллектива; 4) Изучите уровень нравственного развития Вашего классного коллектива при помощи теста «Размышляя о жизненном опыте» (Журкова Е.Е., Шнырова В.Н.) и др.

Заметим, что выполнение представленных заданий требовало от студентов, в первую очередь, продуманного алгоритма диагностической деятельности. Задача студентов также заключалась в алгоритмизации диагностической деятельности, в том числе в обучении будущих педагогов-воспитателей анализу своей воспитательной и диагностической деятельности, ее своевременной коррекции, дальнейшем планировании.

Главная функция алгоритма в педагогической деятельности состоит в том, чтобы выявить направленность действий будущих педагогов [6]. Для этого необходимо: собрать наиболее полную и в то же время ограниченную диагностическими задачами информацию; классифицировать ее по степени диагностической значимости; выбрать наиболее рациональные способы ее обработки; соотнести диагностические результаты с педагогическими целями и конкретной системой педагогических мер тактического и стратегического характера.

Алгоритмированный способ педагогической диагностики характеризуется целым рядом признаков, среди которых наиболее существенные: детерминированность, т.е. все указания, входящие в алгоритм, должны точно определять характер и условия каждого действия будущего педагога, исключать случайность выбора; массовость, т.е. в качестве исходных данных может выступать любое явление, процесс, событие, относящееся к определенному классу; результативность, т.е. в итоге поиска, если соблюдены все условия алгоритмического предписания, должен быть получен искомый результат [1, 9].

Кроме того, необходимо учитывать наличие двух факторов, без которых алгоритм диагностической деятельности построить нельзя: наличие диагностической ситуации и диагностического уровня информации [5, 9]. Диагностическая ситуация представляет собой такую совокупность условий, когда возникают проявления образовательной деятельности, имеющие диагностическую значимость. Важно отделить случайные факты от закономерных, наиболее типичных для образовательной деятельности [10].

Диагностический уровень информации возникает в тех случаях, когда ее объем и качественная структура дают возможность осуществить количественный и качественный анализ. Алгоритм педагогической диагностики как серия последовательно осуществляемых действий может быть представлен следующим образом: фронтальное изучение объекта с постановкой конкретных диагностических задач; первичное, целенаправленное, систематизированное накопление информации о деятельности, отношениях и связях для данного объекта; классификация полученных данных с целью подготовки к решению диагностических задач; определение диагностического уровня информации; учет и оценка внешних особенностей явления; анализ факторов, определивших внешние проявления; определение их устойчивости, периодичности; интерпретация полученной информации и выдвижение гипотезы о возможной связи внешних проявлений с внутренним содержанием явления; проверка полноты, точности полученной информации, корректировка предварительной информации; определение их устойчивости, периодичности; кодирование информации, обеспечивающее ее использование в диагностических целях; прогнозирование дальнейших тенденций развития; перспективное и текущее планирование педагогической деятельности по реализации диагностических данных [9].

Приведем примеры алгоритмов диагностической работы будущего педагога-воспитателя. Для алгоритма диагностической карты необходимо указать: количество обучающихся, повысивших успеваемость, количество учащихся, снизивших успеваемость, возможные причины снижения успеваемости (пропуски уроков, недостаточная работа дома, слабые способности, нежелание учить предмет, недостаточная работа на уроке, большой объем домашнего задания, недостаточное внимание со стороны учителя, сложный материал). А, например, по алгоритму диагностической карты роста педагогического мастерства важно отметить такие этапы педагогической деятельности: открытые уроки, инновационная работа, нестандартные уроки, олимпиады, конкурсы, соревнования, самообразование, микроисследование, участие в научно-практической конференции, предметные недели, курсы, участие в экспертных комиссиях, участие в конкурсах методических материалов, экспериментальная работа, работа с обучающимися, распространение опыта.

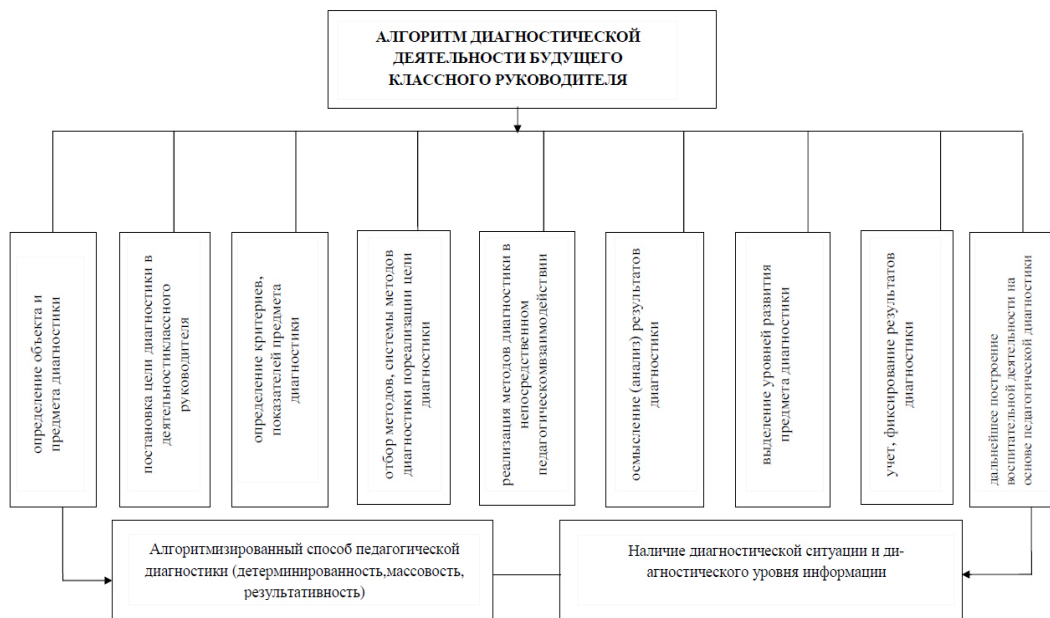
Описывая алгоритмы диагностической деятельности, предлагают разное количество ее этапов: содержание своей диагностической деятельности; выбор спектра целевых исследовательских задач; критерии и показатели адекватности решения именно тех целевых задач, поставленных в своей работе; диагностический инструментарий; соответствие предмету диагностики, выдвинутым целям и задачам; методические выводы на перспективу. В совокупности всей последовательности указанных этапов данный диагностический алгоритм представляет собой полный диагностический цикл. Выпадение какого-либо этапа

его нарушает, что ведет к искажению полученной информации и соответственно некорректной ее последующей трактовке со всеми вытекающими последствиями.

Выводы. Таким образом, учитывая особенности воспитательной деятельности и алгоритм диагностической деятельности классного руководителя, можно выделить следующий алгоритм диагностической деятельности будущего классного руководителя (таблица 1).

Таблица 1

Алгоритм диагностической деятельности будущего классного руководителя



Литература:

1. Варжавинова С.И., Ирхин В.Н. Технология формирования алгоритмической культуры будущих учителей в процессе дистанционного обучения [Текст] / Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 166-171.
2. Дорощева О. И. Формирование диагностической компетентности педагогов [Текст]: метод. пособие / О. И. Дорощева; под ред. И. Ю. Дробининой; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. – Вологда: ВИРО, 2006. – 80 с.
3. Еремкина О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст]: моногр. / О. В. Еремкина; Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва: РАО: МПСИ, 2006. – 332 с.
4. Михайлова Д. И. Формирование диагностической культуры будущего классного руководителя в процессе профессиональной подготовки в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.И. Михайлова. – Белгород, 2016. – 224 с.
5. Муртузалиева А.С. Модель оптимизации алгоритмической подготовки будущего педагога профессионального обучения [Текст] / А.С. Муртузалиева // Научный журнал «Информатика и образование». - М. 2010. №9. - С. 125-128. (0,3 п.л.)
6. Остапенко С.И. Формирование алгоритмической культуры будущих учителей в процессе дистанционного обучения [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.И. Остапенко - Белгород, 2013. - 175 с.
7. Сеничкина А. В. Реализация принципа преемственности в развитии диагностической компетентности субъекта непрерывного образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Сеничкина. – Череповец, 2006. – 19 с.
8. Слигина В.И. Формирование алгоритмической культуры самостоятельного изучения математики [Текст] / Академия педагогических идей Новая. Серия: Студенческий научный вестник. 2016. № 9. С. 3-13.
9. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза: дис...док. пед. наук: 13.00.08: Екатеринбург, 2002.
10. Хасанова М.Л., Аксенова Л.Н., Руднев В.В. Повышение качества практической подготовки специалистов путем использования алгоритмических методов обучения [Текст] / Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 3 (33). С. 121-126.
11. Busarova O.R. Developing of students diagnostic skills for working with adolescents with deviant behavior as a factor in the ethical principle of objectivity [Elektronnyy resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2015. Vol. 5, no. 3, pp. 51–60.

УДК: 378.2

аспирант кафедры педагогики Морозов Игорь Владимирович

ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КРИТЕРИЕВ, ПОКАЗАТЕЛЕЙ И УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА

Аннотация. Формирование оценочной компетентности является одной из приоритетных задач в подготовке бакалавра в соответствии с современными тенденциями развития высшего образования. Методологическим основанием решения указанной проблемы выступает компетентностный подход. На его основе в статье раскрываются содержательные характеристики критериев, показателей и уровней сформированности оценочной компетентности бакалавра.

Ключевые слова: содержательные характеристики, критерии, показатели, уровни, оценочная компетентность, бакалавр, компетентностный подход.

Annotation. Formation of evaluation competence is one of the priorities in the preparation of Bachelors in accordance with modern trends of development of higher education. The methodological basis of the problem solution supports competence approach. On its basis in article reveals meaningful characteristics of criteria, indicators and levels of competency assessment.

Keywords: meaningful specifications, criteria, indicators, levels, assessed competence, bachelor, competence approach.

Введение. Реализация требований компетентностного подхода предусматривает качественно новое отношение субъектов образовательного процесса к содержанию образования бакалавра и получаемым по его итогам компетенциям. Такой подход, как показывает опыт, в определенной мере подразумевает разделение доли ответственности к уровню подготовки выпускника между образовательной организацией и самим обучающимся. Сегодня выпускник вуза должен уметь: проектировать собственную индивидуальную образовательную траекторию; фиксировать свои достижения, осуществлять мониторинг их изменений; оценивать достижимость поставленных целей по освоению общекультурных и профессиональных компетенций и др. [4, с. 98]. Для того, чтобы студент обладал данными компетенциями, ему необходима не только высокая степень ответственности за собственные образовательные результаты, но и владение осознанностью в оценке себя как будущего профессионала.

В этой связи, образование призвано обеспечить у обучающегося сформированность оценочной компетентности. В то же время, как показывает исследование, данная проблема обращает на себя внимание недостаточной разработанностью содержательных характеристик критериев, показателей и уровней.

Формулировка цели статьи: выявить и обосновать содержательные характеристики критериев, показателей и уровней сформированности оценочной компетентности бакалавра.

Изложение основного материала статьи. Ключевой дефиницией, определяющей логику исследования, выступает «оценочная компетентность обучающихся». Опираясь на работу Р. М. Чудинского и Н. В. Лукьянчиковой [12, с. 165], мы уточняем данное понятие как интегративное качество личности, проявляющееся в способности и готовности студента осуществлять оценочную, контролирующую и рефлексивную деятельность в профессиональной сфере и личностном развитии на предметном и метапредметном уровнях в образовательном процессе бакалавра, а также способность совершенствовать свои умения в меняющихся условиях. На основе такого понимания оценочной компетентности, был разработан ее компонентный состав (ценностно-смысловой, инструментальный, мотивационно-деятельностный, рефлексивный и конативный компоненты), послуживший основанием для выявления и обоснования содержательных характеристик критериев, показателей и уровней сформированности оценочной компетентности бакалавра [6, с. 22-30].

Дефиниции «критерий» и «показатель» являются основополагающими элементами методологии, отражающими не только сущностную характеристику изучаемой проблемы формирования оценочной компетентности бакалавра, но и внутренние механизмы, логику движения и организации психолого-педагогического исследования.

В справочных изданиях приведены следующие определения данных понятий. Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение, классификация чего-нибудь, мерило [11, с. 710]. Показатель – методологический инструмент, обеспечивающий возможность проверки теоретических положений с помощью эмпирических данных [9, с. 591].

Сама процедура разработки критериев осуществляется нами на концептуальной основе, которая базируется на компетентностном подходе. В соответствии с логикой исследования были выявлены следующие критерии оценочной компетентности бакалавра: критерий самосознания, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный (таблица 1).

Содержательные характеристики критериев, показателей и уровней сформированности оценочной компетентности бакалавра

Критерии	Показатели	Уровни сформированности оценочной компетентности		
		Пороговый	Продвинутый	Высокий
Критерий самосознания	1) Образ «Я-профессионал»	Неустойчивое, фрагментарное отражение образа «Я-профессионал»	Осознание отдельных свойств и качеств, которые складываются в неустойчивый образ «Я-профессионал», определяющий неконструктивное поведение	Целостный образ «Я-профессионал», который вписывается в общую систему ценностей, связанных с осознанием целей профессиональной деятельности бакалавра и средств, необходимых для их конструктивного достижения
	2) Способность к самооценке личностного и профессионального развития	Самооценка, в том числе, профессиональная, неадекватная; преобладает негативная самооценка с чертами отрицания или неприятия	Самооценка адекватная, либо неадекватная, неустойчивая, профессиональная самооценка неадекватная; самооценка в основном позитивная	Самооценка, в том числе, профессиональная, адекватная, гибкая, устойчивая, позитивная
Когнитивно-деятельностный критерий	1) Внешние и внутренние мотивы оценочной деятельности	Преобладание внешних мотивов оценочной деятельности, оценочная деятельность происходит только по инструкции преподавателя	Внутренние мотивы выражены слабо, в основном преобладание внешних мотивов оценочной деятельности	Ярко выражено преобладание внутренних мотивов оценочной деятельности, в оценочной деятельности проявляет инициативу
	2) Знания о содержании оценочной деятельности и понятии «оценочная компетентность»	Фрагментарные, поверхностные знания о содержании оценочной деятельности и понятии «оценочная компетентность»	Владеет частично систематизированными, неполными знаниями о содержании оценочной деятельности и понятии «оценочная компетентность»	Имеет комплексные знания о содержании и моделировании оценочной деятельности; наличие знаний о понятии «оценочная компетентность» и логике ее построения; наличие знаний об особенностях формирования оценочной компетентности бакалавра
	3) Умения и навыки, определяющие технологическую сторону оценочной компетентности	Способен выполнять оценочные действия только с помощью преподавателя, не аргументируя свою позицию; отсутствуют навыки самостоятельной организации оценочной деятельности	Способен выполнять оценочные действия самостоятельно только при наличии алгоритма, слабо аргументируя свою точку зрения; слабые навыки анализа оценочной компетентности	Оценочные действия выполняет самостоятельно, аргументированно, объективно; навыки оценочной деятельности характеризуются точностью и технологичностью
Рефлексивно-оценочный критерий	1) Способность к самоанализу личностного и профессионального развития	Затрудняется в самоанализе личностного и профессионального развития	Проводит самоанализ уровня сформированности компетенций с помощью педагога или сокурсников; способен к рефлексии собственных возможностей, трудностей	Развитая способность к самоанализу личностного и профессионального развития трансформирована в оценочно-рефлексивную самостоятельность

	2) Способность к саморазвитию	Мотивы саморазвития стихийны	Мотивы саморазвития сформированы частично, не до конца осознаны; нерешительность в достижении целей саморазвития	Выражены разносторонние мотивы саморазвития; стремление глубже познать себя и свои возможности, «ощутить» свою компетентность
	3) Способность к развитию рефлексивных умений	Испытывает существенные затруднения в процессе применения критериев оценки полученных результатов, анализа динамики личностных изменений; не пытается осознать потенциал рефлексивных умений в профессиональной деятельности	Способен применять критерии оценки полученных результатов только с помощью преподавателя; пытается осознать потенциал рефлексивных умений в профессиональной деятельности	Способен применять критерии оценки полученных результатов; анализировать динамику личностных изменений; осуществлять проблемный анализ и корректировку стратегии для достижения необходимых результатов; осознает потенциал рефлексивных умений в профессиональной деятельности

Содержательно *критерий самосознания* представлен следующими показателями: 1) образ «Я-профессионал»; 2) способность бакалавра к самооценке личностного и профессионального развития. Качественные изменения, происходящие в содержании и структуре первого показателя, с достаточной полнотой отражают изменения отношения личности обучающегося к себе как субъекту профессиональной деятельности и, как следствие, выступают фактором формирования оценочной компетентности.

Образ «Я-профессионал», как отмечает Л. В. Бороздина, фиксирует комплекс сведений обучающегося о самом себе, отвечающий на вопрос: «Что Я имею, какими компетенциями обладаю?». В свою очередь самооценка отражает наличие критической позиции личности по отношению к тому, чем она обладает, отвечая на вопросы: «чего это стоит и что означает?»; «смогу ли я справиться с конкретной задачей?» [2, с. 17]. Следовательно, по итогам проводимой самооценки у студента формируется определенное отношение к себе как личности и как профессионалу. Это отношение может быть адекватное или неадекватное, позитивное или негативное, оптимальное или заниженное, с чертами отрицания, неуверенности, что находит выражение в индикаторах показателя «способность обучающегося к самооценке личностного и профессионального развития».

Одним из показателей *когнитивно-деятельностного* критерия являются внешние и внутренние мотивы оценочной деятельности. Как полагает Дж. Равен, компетентность неразрывна связана с внутренней мотивацией личности и представляет собой «мотивированную способность» [8, с. 258]. При этом мотивация имеет прямую связь с инициативой оценочной деятельности. Для того, чтобы проявленная инициатива привела к успеху, студент должен посвятить этому много времени и раздумий: совершать действия; контролировать результаты этих действий, сделав выводы; тщательно изучить решаемую проблему; оценить эффективность примененных ресурсов и способов; предвидеть и оценить будущие препятствия и собственные ресурсы для их преодоления. Следовательно, проявление инициативы в оценочной деятельности рассматривается как индикатор высокого уровня измеряемого показателя.

С позиции компетентностного подхода, оценочная компетентность может быть сформирована только при условии приобретения студентом соответствующих компетенций, знаний и практического опыта. Данный посыл послужил для определения таких показателей когнитивно-деятельностного критерия, как «знания о содержании оценочной деятельности и понятии «оценочная компетентность» и «умения и навыки, определяющие технологическую сторону оценочной компетентности».

Знания о содержании оценочной деятельности характеризуют когнитивный аспект сформированности оценочной компетентности бакалавра. В своем исследовании мы придерживаемся определения «оценочная деятельность», представленного в работе Д. А. Примерова. Оценочная деятельность – деятельность, представляющая целенаправленный процесс определения обучающимся степени успешности в освоении собственных знаний, умений, опыта, приобретении личностных качеств, выработке социальной позиции [7, с. 11]. При этом оценочная компетентность бакалавра выражает качество оценочной деятельности и подразумевает комплексный характер знаний о ее содержании и моделировании.

К оценочным знаниям А. В. Сытникова [10, с. 13] относит: сущность понятий «проверка», «контроль», «оценивание», «оценка», «отметка», «самооценка», «самоконтроль»; методологию оценивания (теория оценивания; подходы к процедуре оценивания; закономерности); знания технологии оценивания (принципы, методы, формы оценивания); сущность и содержание оценочной деятельности в образовательном учреждении.

В качестве когнитивного аспекта оценочной компетентности А. А. Баранов и О. А. Жученко определяют прогноз как знание о содержании будущих событий [1, с. 43]. Прогнозируя полученную отметку, студент моделирует ситуацию оценивания, учитывая при этом требования, предъявляемые к обучающимся; форму контроля знаний; уровень собственной подготовленности к экзамену (зачету); уровень притязаний и др.

Анализируя полученную информацию по сущности показателя «умения и навыки, определяющие технологическую сторону оценочной компетентности», в качестве его индикаторов мы выделяем: самостоятельность, аргументированность, объективность выполнения оценочных действий; точность и технологичность навыков оценочной деятельности.

При определении *рефлексивно-оценочного* критерия, мы основывались на работах ученых О. Л. Карповой [3], П. Г. Щедровицкого [13] и др., в которых определены содержательные характеристики рефлексии: самоанализ, самоутверждение, самореализация; анализ и оценка своего конкретного опыта деятельности; самокритичность; разносторонний анализ профессиональной деятельности; индивидуально-личностные способы разрешения профессиональных задач; самоконтроль и др.

Рефлексия, таким образом, представляет собой направленность обучающегося на самого себя, на собственные процессы профессионального становления и саморазвития. Рефлексия позволяет студенту отслеживать, фиксировать и анализировать образовательный процесс, занимая при этом активную (субъектную) позицию на основе учета определенной совокупности собственных отношений к различным сторонам действительности. В сферу субъективных отношений включаются также отношение к себе как субъекту образовательного процесса и как к личности в целом. Все это, по мнению В. Н. Кобец, оценивается социально развитой личностью с позиции включенности в образовательный процесс и в оценочную деятельность. Степень зрелости личности оказывает воздействие на последующее ее развитие и самоопределение [5, с. 223].

Исходя из смыслового содержания рефлексии применительно к проблеме формирования оценочной компетентности бакалавра, были определены следующие показатели рефлексивно-оценочного критерия: способность к самоанализу личностного и профессионального развития; способность к саморазвитию и способности к развитию рефлексивных умений.

Наиболее полно способность к самоанализу предстает в модусе личности студента через совокупность его интегративно-трансформирующихся личностных качеств, которые находят проявление в самостоятельном анализе уровня сформированности компетенций, способности к рефлексии собственных возможностей, трудностей и т.д. Это положение, зафиксированное в результате изучения философских представлений о человеке, позволяет рассматривать процесс развития способности к самоанализу у бакалавра и его оценочной компетентности в одном семантическом поле, как равнозначимые. При этом высший уровень формирования оценочной компетентности, как показало исследование, проявляется в виде оценочно-рефлексивной самостоятельности обучающегося.

Способность к саморазвитию в значительной мере зависит от степени проявления учебно-профессиональных мотивов студента. Можно утверждать, что активным в профессиональном обучении будет тот бакалавр, у которого сформированы разносторонние мотивы саморазвития, а также стремление (потребность) к самопознанию. У такого студента имеется осознание важности формирования компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а также престижа своей профессии. На этой основе у него формируются мотивы учебной деятельности, развивается умение ставить цели и добиваться их достижения, формируется оценочная компетентность.

Рассматривая содержательные характеристики критериев, показателей и уровней сформированности оценочной компетентности бакалавра, необходимо отметить, что оценочная компетентность является одним из компонентов многогранного определения «универсальные учебные действия», включающего множество компетенций, обеспечивающих «умение учиться». Оценочная компетентность обучающегося является одним из ключевых компонентов универсальных учебных действий в структуре ФГОС ВО, а содержательный аспект оценочной компетентности входит в структуру всех остальных образовательных компетентностей [13, с. 169].

Выводы. На основе проведенного анализа были выделены критерии, показатели и уровни сформированности оценочной компетентности бакалавра и определены их содержательные характеристики. Несмотря на представление обозначенных в работе критериев (критерий самосознания, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный) как автономных образований следует отметить, что в онтологии они слиты, особенно на стадии профессионального становления. Разделить их можно только в абстракции, в анализе. Это необходимо для выявления уровня сформированности оценочной компетентности студента и проведения опытно-экспериментальной работы.

Поднимаясь в образовательном процессе на более высокий уровень оценочной компетентности, бакалавр совместно с педагогом, либо самостоятельно выявляет, осознает и осмысливает тенденции своего профессионального становления. Каждый новый уровень оценочной компетентности не отменяет предыдущего, обогащая его новыми смыслами, и образуя рефлексивные связи. При этом высокий уровень сформированности оценочной компетентности характеризуется оценочно-рефлексивной самостоятельностью бакалавра, ориентированной на компетентностный результат.

Литература:

1. Баранов, А. А. Динамика оценочной деятельности студентов вуза на экзамене / А. А. Баранов, О. А. Жученко // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 40-50.
2. Бороздина, Л. В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки (место в структуре самосознания, возрастная динамика, соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. В. Бороздина. – М., 1999. – 45 с.
3. Карпова, О. Л. Развитие самообразовательной деятельности студентов: теоретические аспекты: монография / О. Л. Карпова. – Челябинск: Уральская Академия, 2014. – 204 с.
4. Катуржевская, О. В. Профессиональная компетентность выпускника вуза как показатель качества образования / О. В. Катуржевская // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика. Психология. – 2015. – № 3 (22). – С. 98-102.
5. Кобец, В. Н. Самоэффективность как самооценочная характеристика готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности / В. Н. Кобец // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 19. – № 20. – С. 222-228.
6. Морозов, И. В. Педагогическая структура оценочной компетентности как фактор содействия формированию учебной успешности бакалавра физической культуры / И. В. Морозов, О. Л. Карпова, А. Я. Найн // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9. – № 1 (35). – С. 22-30.

7. Примеров Д. А. Формирование оценочной компетенции студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. А. Примеров. – Екатеринбург, 2012. – 27 с.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 395 с.
9. Социология: Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин и др. – СПб.: Книжный Дом, 2009. – 1312 с.
10. Сытникова, А. В. Формирование компетентности студентов вуза по оцениванию качества профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Сытникова. – Челябинск, 2010. – 24 с.
11. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – М.: АСТ, 2008. – 1280 с.
12. Чудинский, Р. М. Формирование оценочной компетентности обучающихся на ступени основного общего образования / Р. М. Чудинский, Н. В. Лукьянчикова // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 2 (48). – С. 165-170.
13. Щедровицкий, П. Г. Коммуникативная и рефлексивная компетенция в рамках мыследеятельностного подхода: контуры нового понимания / П. Г. Щедровицкий // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск: КГУ, 2003. – С. 15-26.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Нарыкова Галина Валентиновна

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (СГПИ филиал ПГНИУ) (г. Соликамск)

ОБНОВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Инновационные процессы в сфере образования стимулируют к обновлению методическую службу, которая сегодня выделена в качестве приоритетного направления работы в повышении квалификации педагогов. Применение разнообразных форм методической работы позволяет укрепить профессиональный статус педагога, помогает обеспечить стимулирование его развития и реализацию собственного педагогического потенциала.

Ключевые слова: методическая служба, миссия МС, основные направления деятельности, функции МС, формы методической работы.

Annotation. Innovative processes in education are encouraged to update training service, which is today identified as priorities in the professional development of teachers. The use of various forms of methodical work gives you the opportunity to reinforce the professional status of teachers, provide incentives for its development and implementation of pedagogical potential.

Keywords: methodological support, the mission of the MS main activities, functions MS, forms of methodical work.

Введение. Проблемы непрерывного педагогического и профессионального образования в контексте Программы «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» являются особо актуальными и первоочередными. Только гибкая, мобильная, дифференцированная система непрерывного образования может помочь учителю, воспитателю развивать новое педагогическое мышление, формировать его готовность к повышению педагогического мастерства, возможности выбора педагогом индивидуальной траектории профессионального развития, к решению сложных задач в системе образования. Инновационные процессы в сфере образования стимулируют к обновлению и методическую службу, деятельность которой выделена в качестве приоритетного направления работы институтов развития образования и повышения квалификации педагогических работников.

Сегодня, в период всеобщей стандартизации образования на уровне Закона «Об образовании в РФ», право на существование и развитие методической службы впервые закреплено законодательно. Так в статье 19 Закона обозначено, что в системе образования возможно создание организаций, осуществляющих научно-методическое, методическое, ресурсное, информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности. В рамках системы образования с целью участия педагогов в разработке федеральных государственных образовательных стандартов, примерных образовательных программ, для координации действий образовательных организаций в обеспечении качества образования и развития его содержания могут создаваться учебно-методические объединения.

Статья 28 констатирует, что образовательные организации могут самостоятельно определять содержание образования по реализуемым ими образовательным программам, выбирать образовательные технологии, учебно-методическое обеспечение, организовывать и проводить научно-методическую работу, в том числе научные и методические семинары, конференции. Кроме того, в статье 47 определены академические права и свободы педагогов: право на бесплатное пользование образовательными, методическими и научными услугами образовательной организации в порядке, установленном законодательством Российской Федерации или локальными нормативными актами, а также гарантии их реализации.

Управление системой образования включает в себя информационное и методическое обеспечение деятельности федеральных государственных органов, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования (Статья 89. Управление системой образования).

Необходимость и значимость методической службы признана в деле подготовки педагогов к реализации ФГОС и в развитии муниципальных систем образования. Организация деятельности муниципальной методической службы сегодня - это одно из важнейших условий кадрового развития педагогического сообщества. Наряду с признанием определены и новые требования к методической работе: адресность, системность, научность, продуктивность. В аспекте последних документов основные направления

деятельности методической службы обозначены достаточно четко: аналитическая, консультативная, организационно-методическая, научное, информационно-технологическое обеспечение развития образования.

Формулировка цели статьи. Обозначенное определило необходимость теоретического обоснования в данной статье значимости деятельности муниципальных методических служб, которая за последние годы стала более сложной, разнообразной по своим задачам, методам, формам реализации. В условиях модернизации образования смысл методической деятельности заключается в обеспечении, сопровождении системных инноваций с учетом обновления ее принципов, направленности, содержания и функций. Современная методическая служба выполняет учебную, консультативную, экспертную, проектировочную, информационную, исследовательскую, внедренческую функции. Наряду с традиционными формами работы муниципальные методические службы обеспечивают научно-методическое сопровождение педагогических инноваций посредством сотрудничества с вузами, научными учреждениями [2].

Изложение основного материала статьи. Цель методической службы – создание условий для повышения профессионально-личностного саморазвития педагога, готовности к освоению новых и разработке индивидуально-авторских программ, педагогических или методических систем, приемов и технологий. Основная задача методической работы – в контексте профессионального стандарта «Педагог» через создание системы непрерывного профессионального развития обеспечить профессиональную готовность педагогических работников к реализации федерального государственного образовательного стандарта.

Средствами профессионального роста педагога являются систематическое образование, общение, эксперимент, практика, самообразование. Чтобы включить эти средства в формирование новых компетенций педагога, надо, прежде всего, преодолеть внутреннее сопротивление педагогов по принятию новых смыслов педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС. Профессиональное развитие педагога – предмет деятельности методических служб всех уровней. В связи с этим возможна реализация разнообразных моделей муниципальных методических служб. Это могут быть городские (районные) методические ресурсные центры, центры развития образования, сервисные центры (мониторинговый, маркетинговый, консалтинговый, библиотечно-методический сервис), научно-методические, информационно-методические центры и др.

К современным тенденциям развития муниципальных методических служб относятся:

- уровневость, цикличность, интегративность;
- диагностика, мониторинг;
- разнообразные сервисные услуги;
- информационные потоки;
- аттестация кадров;
- обобщение и распространение педагогического опыта;
- ресурсные центры, сетевое взаимодействие;
- проектные офисы/ линии/ мастерские и др.;
- экспертиза материалов, программ, проектов.

В свете этого, меняется и миссия методической службы: сегодня это комплексное использование научных достижений, инновационной педагогической практики, информационно-коммуникационных технологий. Это возможность для обеспечения каждого педагога правом профессионального самосовершенствования, организация помощи педагогу увидеть, понять и принять новые профессиональные смыслы. Методическая служба призвана осуществлять психолого-педагогическое сопровождение, методическую поддержку, помощь, методическое обеспечение, методический аудит.

Педагогическое сообщество сегодня «многослойное»: категории педагогов различные – возрастные и начинающие, сомневающиеся, тревожные, не совсем мотивированные на результаты общего труда, а порой и безответственные. В сопровождении нуждаются также педагоги, готовящиеся к аттестации, к участию в профессиональных конкурсах. Каждому педагогу необходимо изменить ролевой репертуар и философски определить свою позицию в профессионально-личностном саморазвитии.

Из всего сказанного видно, что актуальность модернизации методической службы не вызывает сомнения. В связи с этим, необходимо корректировать содержание работы методистов. Преобразуются их функции (создание единой информационной среды: анализ новых организационно-правовых форм в общем образовании, внедрение новой системы оценки качества, курирование индивидуальных образовательных программ), принципы (принцип сочетания коллективного и индивидуального в методическом обеспечении, признание педагогасубъектом профессиональной деятельности), направленность деятельности (методист – тьютор, фасилитатор, методист-эксперт, методист-консультант, методист-исследователь, модератор, ментеджер, «виртуальный методист»).

Меняются и формы методической работы. Они могут быть классифицированы по их основной цели. При этом, в зависимости от цели самого учителя и степени его личного участия, каждая из форм методического сопровождения профессиональной деятельности педагога решает комплекс задач. Это может быть, как публичное выступление учителя, например, презентация опыта работы, так и участие его в роли слушателя для пополнения своих знаний опытом коллег. По данному принципу выделяют следующие группы форм методической работы [3].

1. Формы методической работы, направленные на совершенствование профессионального мастерства педагогических и руководящих работников школы и повышение их квалификации.

Сюда относятся такие формы, как курсовая подготовка, школьная методическая подготовка педагогов (повышение квалификации учителей в форме серии занятий по актуальным вопросам современного образования, проблемам организации учебно-воспитательного процесса), мастер-классы, авторские лекции, обучающие теоретические и практико-ориентированные семинары, участие в работе сетевых сообществ Интернета, диагностика затруднений, работа учителя по самообразованию по индивидуальной методической теме, наставничество, выполнение авторских разработок, опытно-экспериментальная работа.

2. Формы методической работы, предназначенные для обобщения, представления и распространения опыта инновационной деятельности: открытые уроки, практические семинары по направлениям деятельности образовательного учреждения, мастер-классы, научно-практические конференции, педагогические фестивали, конкурсы педагогического мастерства и методических материалов, защита авторских проектов,

творческие отчёты, школа передового опыта (ШПО), презентации, публикация авторских разработок, печатные издания школы, в т. ч. и на электронных носителях.

3. Коллективные (групповые) и индивидуальные формы информационно-методической работы.

К коллективным (групповым) формам относятся: интерактивная лекция, «круглый стол», деловая игра, проблемно-ситуационная игра, методическая мастерская, калейдоскоп уроков, методическая оперативка, методический КВН, «мозговой штурм», методический консилиум, методический тренинг, семинары (дидактические, проблемные, психолого-педагогические), практикумы, фестиваль педагогических идей, панорама педагогических достижений, педагогическая дискуссия, педагогические чтения, творческий диалог, творческий отчет, ярмарка методических идей, методический мост, методическая декада (неделя).

Индивидуальные формы составляют: разработка собственных диагностических материалов (заданий и тестов), проведение в режиме самоконтроля мониторинговых замеров за процессом и результатом обучения, индивидуальная консультация, наставничество, разработка программы самообразования по методической теме, представляющей профессиональный интерес, личной творческой теме, разработка собственных средств наглядности, авторского курса и учебного пособия, рефлексия и анализ собственной деятельности, проведение исследований, стажировка.

Наряду с традиционными формами целесообразно внедрять активные и виртуальные формы методической работы образовательных организаций. Передача информации через электронные ресурсы (сайты, блоги, книги) - это возможность взаимодействия педагогов в сетевых интернет - сообществах и социальных сетях, когда ускоряется возможность получать письма, касающиеся образования, в том числе информационного и рекламного содержания [5]. Актуальность данного вопроса подтверждена в высказывании В.В. Путина: «Следует поддержать развитие сетевых педагогических сообществ, интерактивных методических кабинетов - словом, всего того, что формирует профессиональную среду...».

В современной педагогической практике сетевое сообщество рассматривается как совокупность связей между добровольно объединенными людьми (в т.ч. педагогами, родителями, детьми и взрослыми), имеющими общие цели и деятельность по формированию и развитию личности, которые преимущественно общаются друг с другом посредством сетевых технологий.

На сегодняшний день работает ряд сетевых педагогических сообществ (Сеть творческих учителей, Интернет-педагогический совет, «Открытый класс», «Методисты.ру», ИнтерГУру, «Мой университет», Проектный офис школьных библиотечек, Обучение, воспитание детей с ОВЗ, Молодые педагоги, «Сетевое сообщество педагогов Пермского края» и др.).

Ожидаемые результаты сетевых сообществ педагогов:

- единое методическое сопровождение в образовательной сети, разработка и размещение на сайте сообщества коллективных методических и других практико-ориентированных материалов;

- перенос норм и способов взаимодействия, возникающих в сетевом сообществе, в деятельность образовательной организации;

- продуктивный характер коммуникации в образовательной сети для решения задач совместного методического проектирования и поддержки связей между педагогами внутри сети, а также связей с внешними партнерами.

Инновационной формой методической работы является виртуальный методический кабинет. Это многоаспектная информационно-образовательная среда, которая ориентирует на создание необходимых условий для самостоятельной познавательной, научной и поисковой деятельности. Виртуальный методический кабинет создает обширный доступ к необходимой информации, позволяет организовать методическое пространство для педагогов: обеспечивает оперативную методическую помощь начинающим и дает возможность опытным педагогам поделиться опытом работы.

Новыми формами методического сопровождения стали так же интернет - конференции, вебинары, онлайн-мастер-классы [4].

К современным методическим формам работы с практикующими педагогами относятся и инновационные, организационно-деятельностные, деловые игры, которые помогают формировать интеллектуальную культуру и культуру саморазвития педагога. В ходе игры учителя знакомятся с реальным опытом коллег, который можно применять на своих занятиях, учатся экономить время на отработку определенных понятий, умений, компетенций, решать возможные педагогические проблемы, активно участвовать в управлении педагогическим процессом [1].

Такие формы обучения способствуют активизации самообразования педагогов, обеспечивают их подготовку к инновационной деятельности, создают предпосылки для быстрой адаптации в динамической профессиональной среде. Образовательные организации и педагоги, в свою очередь, должны стремиться не к демонстрации «модных» технологий, а обеспечивать достижение планируемых в ФГОС метапредметных и предметных результатов обучения.

Выводы. Роль педагога в реализации ФГОС, по мнению М.М. Поташника, заключается в том, что «Стандарт требует от каждого учителя осознанного и, главное, самостоятельного преобразования себя и своей деятельности. Он позволяет и мотивирует, и понуждает учителя подняться из положения конвейерного работника-специалиста, действующего по обезличенной предметной программе – инструкции, до состояния мастера профессионала, свободного в выборе целей и средств обучения, воспитания и развития каждого ребенка, профессионального педагога, ограниченного в своей деятельности лишь требованиями своей профессии и законом». Эти слова являются своеобразным ориентиром в деятельности муниципальной методической службы.

Педагог занимает центральную позицию в образовательном процессе, и от его квалификации, его личностных качеств зависит, какой сегодня в целом быть системе образования. Использование же разнообразных форм методической работы позволяет укрепить профессиональный статус педагога, дает возможность для реализации его собственного педагогического потенциала, для стимулирования его развития. Все это, в свою очередь, способствует повышению уровня учебно-воспитательного процесса современного учреждения образования.

Литература:

1. Гирба Е.Ю. Методическая работа как механизм управления качеством образования (учебно-методическое пособие) - М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 72 с.

2. Густокашина Л.А. Муниципальная методическая служба на современном этапе. Муниципальная методическая служба в условиях реализации ФГОС: поиски, находки, решения: электронный методический сборник / сост. Густокашина Л.А. – Пермь: АНО ДПО ОИПО, 2016. – с. 78
3. Жукова О.В., Соколова Л.В. Модель методического сопровождения образовательных организаций и педагогов в условиях введения ФГОС ООО посредством диссеминации инновационного педагогического опыта // Научно-практический журнал " Человеческий капитал " №4/2014, с 137- 142.
4. Методическая служба Республики Татарстан: организация, структура, перспективы. – Казань, 2015. – 171 с.
5. Нарыкова Г.В. Формы методической работы в контексте активизации самообразования педагогов / Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции «Инновационные подходы в современной науке» (Том 6) / под общей редакцией А.И. Вострецова – Прага: Vydavatel «Osviceni», Нефтекамск: РИО НИЦ «Мир науки», 2017. – 80с.

Педагогика

УДК 796.332.6+378.037.1

кандидат исторических наук Норден Александр Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

доцент Асанин Владимир Юрьевич

Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации

«Российский университет кооперации» (г. Чебоксары);

старший преподаватель Шамгуллина Гульшат Равильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИЗБРАННОГО ВИДА СПОРТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В авторской статье рассматривается проблема недостаточной разработанности программного обеспечения личностно ориентированного физического воспитания студентов на основе избранного вида спорта в процессе формирования спортивной культуры личности. В статье представлено научно-теоретическое и организационно-методическое обоснование содержания базового и вариативного компонентов личностно ориентированного физического воспитания на основе избранного вида спорта.

Ключевые слова: личностно ориентированное физическое воспитание, избранный вид спорта, спортивная культура личности, базовый и вариативный компоненты учебной программы, студенты.

Annotation. In authoring article the problem of insufficient readiness of the software of personally oriented physical training of students on the basis of the selected sport in the course of formation of sporting culture of the personality is considered. In article scientific-theoretical and organizational and methodical reasons for maintenance of basic and variable components of personally oriented physical training on the basis of the selected sport are provided.

Keywords: personally oriented physical training, the selected sport, the sporting culture of the personality, basic and variable components of the training program, students.

Введение. Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования спортивной культуры студентов свидетельствует о недостаточной разработанности программного обеспечения личностно ориентированного физического воспитания студентов, что требует научно-теоретического и организационно-методического обоснования содержания базового и вариативного компонентов личностно ориентированного физического воспитания на основе углубленного изучения избранного вида спорта [1, 3, 5, 10, 11, 20].

Формулировка цели статьи. Раскрыть специфические особенности построения базового и вариативного компонентов содержания учебной программы личностно ориентированного физического воспитания на основе углубленного изучения избранного вида спорта.

Изложение основного материала статьи. С целью формирования спортивной культуры личности в процессе личностно ориентированного физического воспитания на основе углубленного изучения избранного вида спорта нами был проведен формирующий педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие студенты 1,2-го курсов ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева», которые были разделены на две учебные группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). В КГ вошли студенты физико-математического факультета, а в ЭГ студенты факультета естественнонаучного образования. Обучение студентов КГ дисциплинам физической культуры и спорта проводилось на основе рабочих программ по дисциплинам «Физическая культура и спорт», «Элективные курсы по физической культуре и спорту». ЭГ была скомплектована из студентов, проявивших активный интерес к одному из предлагаемых видов спорта (мини-футбол, волейбол, баскетбол, легкая атлетика, гимнастика). Физическое воспитание испытуемых ЭГ проводилось на основе разработанной нами экспериментальной учебной программы личностно ориентированного физического воспитания студентов на основе углубленного изучения избранного вида спорта с учетом индивидуального своеобразия индивидуальных потребностей и мотивов учащейся молодежи.

Для решения поставленных задач, направленных на формирование спортивной культуры студентов ЭГ в процессе личностно ориентированного физического воспитания на основе избранного вида спорта нами были учтены требования федерального государственного образовательного стандарта к усвоению содержания дисциплин физической культуры и спорта для студентов вузов, обеспечивая тем самым усвоение студентами теоретических, организационно-методических и практических основ избранного вида спорта. Усвоение

базового и вариативного компонентов содержания личностно ориентированного воспитания осуществлялось в единстве и взаимосвязи между собой. При усвоении *теоретического раздела* учебной программы содержание базового компонента включало знания о месте, роли и значении избранного вида спорта в формировании спортивной культуры личности, с целью создания у студентов общего представления об изучаемом виде спорта [2, 8, 9, 15, 17, 18, 21, 22].

В частности, при изучении темы «Место и роль физической культуры в общекультурной и профессиональной подготовке студентов» бакалавры изучали историю возникновения, становления и развития избранного вида спорта с учетом его оздоровительного, развивающего и воспитательного значения для различного контингента занимающихся. Изучение темы «Характеристика базовых видов спорта и современных систем физических упражнений» мы совместили с темами «Характеристика избранного вида спорта как средства физического воспитания», «Правила соревнований по избранному виду спорта», «Классификация и анализ техники и тактики избранного вида спорта». Проведенный нами педагогический эксперимент показал, что раскрытие наиболее общих закономерностей и механизмов возникновения, становления, развития и функционирования физической культуры в единстве и взаимосвязи с изучением специфики избранного вида спорта усиливало образовательный эффект и обладало рядом педагогических преимуществ. Во-первых, студенты раскрыли для себя, с одной стороны, что является общим в содержании, объединяя избранный вид спорта с другими средствами физической культуры, с другой, выделили проявление общего в частном. Во-вторых, студенты открыли для себя, в чем состоит специфичность избранного вида спорта, а в чем состоит его качественное своеобразие как вида человеческой деятельности и как средства физического воспитания. В-третьих, установление выявленной взаимосвязи позволило активизировать интерес студентов к усвоению содержанию теоретического раздела базового компонента учебной программы личностно ориентированного физического воспитания, поскольку он воспринимался студентами как взаимосвязанный с личностно значимыми знаниями об избранном виде спорта.

Изучение базового компонента *организационно-методического раздела*, предназначенного для обучения студентов рациональным способам организации занятий физическими упражнениями для их практического применения в процессе занятий избранным видом спорта. Рассматривая тему «Методика организации и проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями» студенты ознакомились с основными комплексами упражнений для развития физических качеств, функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем; профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата, регулирования массы тела и развития телосложения, с комплексами упражнений современных оздоровительных систем. С одной стороны, овладение знаниями и умениями подбора и применения этих упражнений позволило существенно обогатить опыт самостоятельной организации занятий физическими упражнениями для решения развивающих и оздоровительных задач физического воспитания. С другой, приобретенный личностный опыт был использован студентами для рациональной организации занятий избранным видом спорта. Для закрепления полученного опыта по заданию преподавателя студенты систематически выстраивали на практике индивидуальную траекторию самостоятельных занятий избранным видом спорта. После изучения темы «Методы регулирования психоэмоционального состояния в процессе занятий физическими упражнениями», «Средства и методы мышечной релаксации» студенты выполняли практические задания по применению приемов психической саморегуляции в условиях соревновательной деятельности. В целом, как показал опыт, усвоение содержания организационно-методического раздела базового компонента тесно связывалось с практикой применения освоенных способов в организации занятий избранным видом спорта. С одной стороны, это позволило активизировать познавательный интерес студентов к занятиям избранным видом спорта. С другой, применение студентами выработанных способов способствовало совершенствованию умений и навыков их применения в спортивной деятельности [6, 7, 12, 13, 14].

Вариативный компонент организационно-методического раздела учебной программы включал в свое содержание две темы — «Основы методики судейства соревнований по избранному виду спорта» и «Основы методики обучения технике и тактике избранного вида спорта». Изучение учебного материала проводилось одновременно с обучением основам техники и тактики избранного вида спорта, с выполнением организационно-методических заданий и судейства соревнований [4]. В *практическом разделе* нами выделялись два взаимосвязанных направления – развитие физических качеств (физическая подготовка) и обучение основам техники и тактики избранного вида спорта (техничко-тактическая подготовка). В отличие от двух предыдущих разделов учебной программы данный раздел дополнительно вариативный компонент. Развитие физических качеств в процессе личностно ориентированного физического воспитания осуществлялась студентами как составная часть спортивной подготовки в избранном виде спорта. Значительным преимуществом личностно ориентированного физического воспитания является направленность учебной деятельности студентов на углубленное изучение техники выполнения физических, специальных и соревновательных упражнений из арсенала избранного вида спорта, что позволило повысить эффективность их усвоения. В отличие от экспериментальной группы, в контрольной не наблюдалось положительной динамики, так как учебные достижения были менее личностно значимыми, ввиду их малой привлекательности. Чувство удовлетворенности от достигнутых результатах в овладении базовыми основами избранного вида спорта послужило мотивационным фактором, усиливающим интерес студентов к занятиям выбранным видом спорта. Во-первых, за время педагогического эксперимента студенты ЭГ четко осознавали результаты своих занятий по дисциплинам физической культуры и спорта, в отличие от студентов КГ.

Во-вторых, задача усвоения основ техники и тактики избранного вида спорта занимала в физическом воспитании студентов доминирующее место: принятие этой задачи как основной при изучении дисциплин физической культуры и спорта придавало личностный смысл в овладении содержанием теоретического и организационно-методического разделов экспериментальной учебной программы. В целом, как показал педагогический эксперимент, усвоение базовой части экспериментальной учебной программы в целом обеспечивало формирование физической культуры личности студентов, а вариативной части — формирование спортивной культуры личности студентов. Данные виды культур формировались в тесном взаимодействии между собой, поскольку общим основанием является физическая активность студентов. С одной стороны, происходило обогащение структурных компонентов физической культуры студентов новым содержанием. Обобщенное, недифференцированное отношение к занятиям физическими упражнениями в целом усиливалось глубоким и устойчивым интересом к избранному виду спорта (*мотивационный*

компонент). Происходило развитие психических свойств личности, обуславливающих устойчивое положительное отношение к себе как субъекту спортивной деятельности (уверенность в себе), к условиям (спокойствие), к процессу и его результатам (целеустремленность и настойчивость), к спортивному стилю жизни (*конативный компонент*). Осуществлялось специализированное развитие физических качеств с учетом требований к их проявлению в условиях соревновательной деятельности в избранном виде спорта, повышение функциональных возможностей организма студентов (*физический компонент*). Теоретические, организационно-методические и практические знания, приобретаемые в процессе занятий избранным видом спорта конкретизировали общие знания в области физической культуры и спорта (*информационный компонент*). Студенты овладевали способами организации самостоятельных занятий избранным видом спорта, приобретали умения и навыки выполнения технико-тактических приемов (*операционный компонент*). В целом, занятия избранным видом спорта (вариативная часть) содействовали формированию физической культуры студентов, переводя ее на качественно новый уровень – уровень спортивной культуры личности студентов. С другой стороны, усвоение базового компонента содержания экспериментальной учебной программы создавало необходимые предпосылки для успешного освоения содержания вариативного компонента [16, 19].

Выводы. Таким образом, обобщая результаты экспериментального исследования, следует заключить, что рациональное построение содержания учебной программы обеспечивает единство и взаимосвязь усвоения базового и вариативного компонентов личности ориентированного физического воспитания студентов на основе углубленного изучения избранного вида спорта.

Литература:

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. 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
6. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования.* – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 4. – С. 50.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // *Современные наукоемкие технологии.* – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
9. 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.
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. 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.
14. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // *Фундаментальные исследования.* – 2013. – № 11-4. – С. 767-771
15. 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.
16. 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.
17. 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.
18. 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.

19. Зорин С.Д., Лашенков 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.

20. 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

21. 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.

22. Фонарев Д.В. Пути преобразования муниципальной системы физического воспитания в организационно-управленческую структуру спортивно ориентированного образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 5. – С. 19-22.

Педагогика

УДК 371

доктор философских наук, профессор кафедры эстетики философского факультета

Оганов Арнольд Арамович

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (г. Москва),

заведующий кафедрой философии и культурологии

Высшее театральное училище (институт) имени Щепкина М. С. (г. Москва);

доктор философских наук, профессор кафедры истории и философии образования

Хангельдиева Ирина Георгиевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВНЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена выявлению и анализу основных вызовов современному образованию. В ней дается характеристика особенностей развития современного общества, которое характеризуется высокой степенью изменчивости, ускоренным развитием социальных процессов. Этим обусловлена востребованность образования нового типа с высоким уровнем мотивации, неординарности форм и методов подготовки представителей новых поколений, базирующееся на их психологических особенностях и достижениях информационных и цифровых технологий, учитывающее потребности современной цивилизации в когнитивной гибкости и креативности.

Ключевые слова: постиндустриализм, образование, цифровая эпоха, социальная нестабильность, социальная неопределенность и социальная непредсказуемость, нелинейное развитие, поколения миллениалов и центениалов, образование как ценность, образование как технология.

Annotation. The article is devoted to the identification and analysis of the main challenges to modern education. It describes characteristics of the development of modern society, which is characterized by a high degree of variability, accelerated development of social processes. This is the reason for the demand for a new type of education with a high level of motivation, originality of forms and methods of training representatives of new generations, based on their psychological characteristics and advances in information and digital technologies, taking into account the needs of modern civilization in cognitive flexibility and creativity.

Keywords: post-industrialism, education, digital age, social instability, social uncertainty and social unpredictability, non-linear development, millennial and centenarian generations, education as value, education as technology.

Образования – лекарство от «болезни перемен» Э. Тоффлер

Введение. Основные вызовы современному образованию были обусловлены ускорением постиндустриализма во второй половине XX века. Некоторые из западных исследователей, таких как Э. Тоффлер и Д. Белл к 70-м гг. прошлого столетия высказали ряд гипотез, предсказывающих вектор социального развития. Известно, что Д. Белл в книге «The Coming of Post-Industrial Society» («Грядущее постиндустриальное общество») разделил развитие человечества на три основных стадии: доиндустриальную, индустриальную и постиндустриальную. В силу общественных потребностей ведущую роль в постиндустриальном обществе приобретают наука, а, следовательно, и образование.

Книга о постиндустриальном обществе Д. Белла была высоко оценена не только современниками, но и представителями последующих поколений. М. Кастальс 33 как исследователь уже информационно-сетевое общества о ней отзывался именно так. «Это одна из самых плодотворных работ за последние 50 лет... и за следующие 50 лет». Сам автор о книге писал, что она посвящена социальному прогнозированию. Успех Д. Белла на этом поприще очевиден, так как постиндустриальное общество стало реальностью, а ключевые тенденции и особенности его развития, о которых было заявлено впервые, практически в полном объеме воплотились в жизнь. В 80-х гг. XX века концепция постиндустриального общества дополнилась теорией «информационного общества» Е. Масуда, Дж. Нейсбита и других. К концу прошлого столетия информационное общество стало особой формой актуализации постиндустриализма.

Еще одной знаковой работой, связанной с осмыслением развития эпохи постиндустриализма является книга Э. Тоффлера «Футуршок», в которой был дан прогноз перемен в обществе последней трети XX века. Самыми главными автор считал *конец постоянства, эскалацию ускорения, конфликт между скоростью протекания биологических, психических и социальных процессов.*

Общеизвестно, что на период развития постиндустриального общества пришлось сразу два кардинальных научно-технических преобразования: информационная и цифровая революции. Именно в это время происходит превращение науки в непосредственную производительную силу, на чем настаивал К. Маркс за долго до возникновения постиндустриального общества и о чем свидетельствует современное

³³ См. Кастальс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.

развитие уникальных информационных и цифровых технологий. Новый тип общества, в котором информация стала системообразующим элементом, потребовал высокого профессионализма в образовательной среде. Образование - институт универсальный и в антропном плане вечный. Типы и формы образования динамичны и эволюционны, они зависят от потребностей, которые возникают в определенных конкретно-исторических обстоятельствах жизни. Однако в любом случае проблемы образования - это во многом проблемы мировоззрения, проблемы ценностей, информации, ее получения, усвоения, хранения и трансляции.

Формулировка цели статьи. В условиях цифровых технологий жизнь разительным образом изменилась, что повлияло на мировоззрение, систему ценностей и структуру социальных потребностей. Дж. Ма – известный китайский миллиардер в одном из многочисленных интервью утверждает вечную истину: «*Помните, всего лишь изменяя свое сознание - мы вместе изменяем мир!*»³⁴ Возникает закономерный вопрос: каким образом надо изменить образование, чтобы сознание изменилось в соответствии с вызовами современности.

Изложение основного материала статьи. Сегодня на социальную арену вышли поколения, которые родились и выросли уже в условиях информационно-коммуникационных и цифровых преобразований. Эти поколения принято называть поколениями «У» и «Z», или миллениалы и центениалы. Социологи, анализируя их основные предпочтения и характеристики отмечают, что они значительным образом отличаются от своих предшественников.

Миллениалы - молодые люди, рожденные в 1985-2000 гг. В повседневной жизни они используют все виды электронных носителей информации как стационарных, так и мобильных, имеют до 700 контактов в Facebook'e, хотя принято считать, что работают только 150. Для них важно мнение друзей, которые могут стать для них лидером мнений. Ожидается, что к 2025 году миллениалы будут составлять более 75% рабочей силы.

В настоящее время:

— «90% представителей поколения «У» интересуются международными связями и стремятся в зарубежные командировки;

— 76% хотят открыть собственный бизнес;

— 73% - работать ради денег;

— 72% мечтают об интересной работе;

— 60% считают телефон главным средством коммуникации на работе;

— 40% полагают себя успешными, если нашли баланс между интересной работой и личной жизнью;

— 14% готовы помогать на работе другим;

— 11% работают на себя»³⁵.

Поколение центениалов – это поколение, рожденное с 1990 по 2010 гг. Поколение «Z» - поколение цифровых аватаров.

Сбербанк России провел собственное исследование о поколении центениалов и опубликовал его результаты³⁶. Поколение «Z» живут в двух системах бытия: реальной и виртуальной; иногда во второй пребывают больше времени, чем в первой. Все формы коммуникаций осуществляют через Интернет, социальные сети, онлайн-цифровые платформы. До 90% детей имеют мобильный телефон и другие электронные гаджеты. Для освоения новых девайсов они не пользуются инструкциями, осваивая их самостоятельно и практически интуитивно. Они рано взрослеют и некоторые из них успешно вступают на тропу бизнеса будучи еще школьниками. Их главное ожидание от будущего – комфорт и спокойствие. Для них характерно быстрое переключение внимания (они способны удерживать внимание на одном объекте не более 8 секунд).

Центениалы обладают способностью осваивать большие объемы информации и находить неординарные решения, эффективно воспринимают краткую и наглядную информацию, отдают предпочтение малым формам визуальной наглядности (смайлики, иконки, картинки, передающие смысл и заменяющие слова и тексты). Поколение центениалов большое внимание уделяют саморазвитию самосовершенствованию, различным видам творчества, для них представляет интерес получение знаний и навыков в игровой форме.

Теоретики и практики современного российского образования отмечают, что новые поколения если их особенности обобщить, то их можно свести к следующим³⁷:

— умению быстро мыслить, находить и перерабатывать большие объемы информации;

— обладанию эмпатией (осознанное сопереживание другому);

— способностью демонстрировать интеллектуальный максимум в условиях дефицита времени³⁸.

Общезвестно, что объективно современное образование поставлено в довольно сложное положение. Кардинально изменившаяся реальность требует адекватной реакции. Эта адекватность многовекторная. В сфере образования существует разрыв, выражающийся в нескольких направлениях. Один из наиболее сложных – это разрыв между запросами современного образования и формальных регламентаций, исходящих от бюрократических институтов. Однако безусловным остается вопрос, связанный с определением контента современного образовательного процесса, его основных приоритетов, которые во многом определяют запросом рынка труда. Но здесь возникает проблема, так как рынок труда практически не прогнозируем. Уже

³⁴ См. Как школьный учитель стал миллиардером. 30 цитат Джека Ма. // <https://econet.ru/articles/168789-30-tsitat-dzheka-ma>

³⁵ См. Носкова Е. Бизнес под знаком Y // Российская Бизнес-газета - Карьера и менеджмент №950 (21). - 03.06.2014

³⁶ См. https://adindex.ru/files2/news/2017_03/158487_youth_presentation.pdf

³⁷ См. Быков Д. Выступление в Совете Федерации. - 8 ноября 2017 г. // <https://youtu.be/OyuDt5HsQIQ> С выделенными качествами могу согласиться и по собственному педагогическому опыту, которому уже более 45 лет и, естественно, есть с чем сравнивать.

³⁸ С выделенными качествами могу согласиться и по собственному педагогическому опыту, которому уже более 45 лет и, естественно, есть с чем сравнивать.

сегодня в силу ряда причин нельзя точно определить востребованность конкретных специалистов и их количество. Еще один немаловажный вопрос – вопрос формы, как обучать современных школьников и студентов, какими способами и методами развивать в них мотивированную потребность в получении знаний, навыков, умений и их постоянного обновления.

Мы живем, как считает американский экономист и философ Нассим Николас Талеб, во времена «Черных лебедей», другими словами под знаком непредсказуемости³⁹. Ситуация непостоянства, о которой писал Тоффлер значительным образом усугубилась. «Черных лебедей» стало значительно больше, чем во времена написания «Футурошока». «Черный лебедь» – это сквозная метафора, которой пользуется Н. Талеб в своей нашумевшей книге, она выступает синонимом непредсказуемости, которая преследует человечество в последнее десятилетие, и, видимо, будет преследовать дальше. Появление «Черного лебеда» невозможно просчитать, он всегда появляется неожиданно и символизирует нелинейность развития различных жизненных процессов. «Черный лебедь» – не единственная метафора в тексте, в нем есть еще одна – «Рождественская индейка», смысл которой заключается в том, что автор ассоциирует ее с линейным ростом, который неожиданно прекращается неожиданным и неприятным «сюрпризом» для индейки, ее лишают не только роста, но и жизни, готовя из нее традиционную рождественскую трапезу.

Ситуация неопределенности и непредсказуемости – это данность, которую необходимо принять и самое главное понять. Н. Талиб считает, что традиционное образование «уничтожает наш мир», потому что отвечает запросам прошлого линейного развития. Такая позиция губительна в условиях прогрессирующей социальной неопределенности. Иногда возникает парадоксальная ситуация, когда избыток информации хуже, ее недостатка для принятия правильного решения. В этих условиях для дальнейшего развития образовательной сферы необходимо осмысление стратегических целей с учетом того нового, что происходит в современной реальности, включая особенности человеческого капитала, который может быть сформирован прежде всего из представителей поколений миллениалов и центениалов.

Одним из стратегических подходов к развитию образования можно считать мысль, высказанную еще в 70-е гг. Э. Тоффлером, который считал, что *«безграмотными в XXI веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться»* (выделено и подчеркнуто – И.Х.)⁴⁰. При невероятно динамичном развитии технологий, а, соответственно, быстром переоснащении разнообразных производств сфера образования должна будет поставлять человеческий капитал, способный очень быстро адаптироваться к новым условиям.

По сути человечество в основной массе настроено традиционно и консервативно, это происходит по ряду причин и одной из них является стремление к устойчивости. Ритмизированная жизнь воспринимается как жизнь менее опасная. Однако специалисты по стратегиям отмечают, что целеполагания меняются в современных условиях чрезвычайно быстро.

Один из современных гуров в сфере управления – И. Азидес, профессор Школы менеджмента Калифорнийского университета не устает повторять, что в современном мире цели и, соответственно, стратегии меняются в ускоренном темпе. Он отмечает, что «наши бабушки и дедушки принимали стратегические решения возможно однажды в жизни, а родители такие решения принимали каждые 15 лет, мы принимаем стратегические решения раз в 7-10 лет, а наши дети будут принимать такие решения каждый год»⁴¹. Он совершенно справедливо считает, что подобные изменения – стресс для любого человека. В силу обстоятельств человек постоянно должен уметь ставить себе новые стратегические цели, что, безусловно, влечет за собой изменения самого различного рода. «В среднем, человек 8 раз меняет свою профессию за жизнь, причем не только на ту, по которой он учился в университете, а как правило на смежные специальности»⁴².

Известный американский физик-теоретик японского происхождения Митио Каку⁴³ уверен, что «люди будущего станут «более автономны», они станут более ответственными за свою жизнь, будут сами себя образовывать».

Поэтому отпадёт какой-либо контроль над процессом обучения, то есть один из самых сложных вопросов в обучении – мотивация будет решен самим субъектом образования. М. Каку считает, что при необходимости получить консультации по любому вопросу можно будет из первых рук. Человеку нужно будет только подойти к «умной» стене и задать вопрос. Ответ не заставит себя ждать. «Умные стены» или устройства им подобные будут находиться повсюду без ограничения. Они будут применяться не только для образовательных целей... Ученый считает, что большое количество посреднических профессий уйдет в небытие. По его мнению, это коснется и образования, в одном из интервью он заявил, что *«в сфере образования учителей точно не будет»*. Он считает их посредниками, транслирующими знания, поэтому их легко можно заменить умными гаджетами. Утверждение очень спорное и категоричное. Однако с чем безоговорочно следует согласиться с М. Каку, так это с тем, что образование должно принципиально стать другим.

Еще совсем недавно практики высшего образования, в том числе и отечественные, восклицали, что традиционная лекция умерла⁴⁴, хотя и с вопросительным знаком. Не прошло и года как предлагается полное

³⁹ См. Талеб Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. – М.: Азбука-Аттикус – 2016. – 736 с.

⁴⁰ Тоффлер Э. Футурошок // Перевод с английского, Санкт-Петербург «Лань», 1997 г., 464 с.

⁴¹ Адизес И. Лучшее. Пища для размышлений. Об изменениях и лидерстве, о ... М.: Эксмо. – 2017 – 144 с.

⁴² Кудрин А. Беседы о будущем - выступление Алексея Кудрина на сессии «Россия 2035» в рамках ПМЭФ-2017// <https://akudrin.ru/news/besedy-o-buduschem-vystuplenie-alekseya-kudrina-na-sessii-rossiya-2035-v-ramkah-pmef-2017>

⁴³ М. Каку известен как активный популяризатор науки, автор научно-популярных книг. В 16 лет он лучше всех в школе играл в шахматы и всюду занимался научными экспериментами в гараже своих родителей. Его изыскания привлекли внимание известного физика Эдварда Теллера, взявшего подростка под свою опеку. В 21 год Каку окончил Гарвард и начал работать в лаборатории Беркли. В 25 лет он получил ученую степень, а с 26 читал лекции в Принстонском университете. Уже четверть века Каку преподает теоретическую физику в Нью-йоркском Сити-колледже.

⁴⁴ См. Семенов А.Л. Традиционная лекция умерла?... // <http://edu.interfax.ru/articles/273>

упразднение преподавателя как такового. Безусловно, образование требует перемен неформального характера. Возможно, что с учетом повышенной динамики развития цифровых технологий, часть функций преподавателей смогут на себя взять различные умные системы, но заменить полностью человека, думается, не смогут. Все ранее существовавшие технологии самого высокого уровня и качества не существовали в полном отрыве от человека.

Человек – одна из наиболее важных составляющих современного мира, несмотря на то, что он не совершенен и способен на ошибки. Пока главной фигурой в социальном целенаправлении остается именно он. Конечно, уровень роботизации будет значителен, как и значителен будет уровень развития искусственного интеллекта, однако человек не должен утратить своего места. И именно образованию должно играть в этом процессе не последнюю роль.

М. Каку дает ряд прогнозов относительно динамики развития образования в XXI-XXII вв. Он предполагает:

1) К 2027 году станет возможным напрямую считывать из мозга воспоминания и впечатления, передавать их через Сеть и, возможно, даже загружать в мозг других людей. Это откроет путь к превращению интернета в брейн-нет, «мозго-сеть». Подобная технология снимет ограничения на личную тайну, возможно, на интеллектуальную собственность. В связи с чем возникнет ряд новых социокультурных и этических проблем.

2) К 2029 году роботы станут умнее людей, но бояться, что они отберут у нас власть, не следует. Каку считает, что у них будет «интеллект насекомых» — мощный, но направленный на решение лишь определенных типов задач.

3) К 2040-м годам нанотехнологии позволят создавать предметы из программируемой материи, которые смогут менять свою форму по решению владельца. Возможности любой вещи, таким образом, будут ограничены только ее химическими и физическими свойствами.

4) В 2050–2060-х годах начнется колонизация Марса: частные компании создадут поселения, обитатели которых смогут выживать без помощи с Земли.

5) Через 100 лет Земля будет иметь общемировое правительство и общие государственные органы, чьи решения будут важнее позиции национальных властей⁴⁵.

Вот такие фантастические перспективы.

Ряд экспертов считает, что Россия на современном этапе должна совершить переход от школы знаний к школе навыков: «главная трансформация, которую должна пройти российская школа, — переход от преподавания знаний к преподаванию навыков»⁴⁶. Это не означает, что надо готовить людей, которые будут уметь, что-то узкопрофессиональное и не будут заниматься творчеством. Безусловно, вопрос о контенте не может быть снят, просто акцент должен быть перенесен на то, как это творчески может быть применено и интегрировано в реальную жизнь общества. Креативный класс будет расти.

В условиях сегодняшнего дня нельзя получить образование на всю оставшуюся жизнь, не обновляя постоянно знания и навыки. Образование должно быть построено таким образом, чтобы современный человек четко осознавал, что «у образования нет точки насыщения», что учиться придется всю жизнь. Эта фраза о том, что образование ненасытно достаточно известна в мире, но иногда забывают, что она связана с системой приоритетов мирового гиганта – американской компании IBM. Эти слова высечены в камне над входом в учебный центр IBM в Эндикотте. «Томас Уотсон-старший 47 был убежден, что руководство высшего звена обязано от 40 до 50% своего времени отдавать обучению и мотивации людей, и эта практика... .. проводится в жизнь... .. IBM вкладывает огромные деньги в подготовку кадров. Еще в 1984 году общая сумма расходов на образование и повышение квалификации превысила 600 миллионов долларов. Но поскольку будущее корпорации зависит от квалификации ее сотрудников, вклад денег в образование – ее безусловный закон»⁴⁸. В данном случае речь идет только об одной корпорации, но наукоемкие профессии не могут существовать без непрерывного переобучения.

Поддержка образования – задача общемировая, но, бесспорно, и с региональной спецификой. Представленное высказывание в качестве одной из ценностей корпоративной философии компании IBM заимствована у Аристотеля, который впервые сформулировал эту мысль. Она звучит так: «образование никогда не достигает *точки насыщения*». Это свидетельствует о том, что значимость качественного, системного и непрерывного образования осознавалось еще в древнейшие времена. Однако принцип непрерывности образования, который реализуется в условиях стабильной социальной жизни и в условиях перманентной неопределенности весьма различны.

Поколение миллениалов и центениалов должны быть готовы к приращиванию больших объемов новых знаний с одной стороны, и забвению тех, которые не получают реальной востребованности – с другой. В ситуации нестабильности и неопределенности необходимо не только пополнять копилку знаний, но и уметь фильтровать его определенным образом. Хотя современные нейрофизиологи и нейропсихологи утверждают, что объем информации, который может удерживать мозг человека невероятно велик, и что мы до сих пор не знаем насколько он емок. Но вопрос о «стирании» и фильтрации информации остается актуальным.

У господствующей модели образования есть жизненный цикл развития. В ближайшем будущем эти жизненные циклы будут сжиматься, их временные рамки значительно уменьшаться. Образование имеет несколько векторов развития, в частности, оно связано с развитием фундаментальной и прикладной науки. В прикладных областях обновление идет гораздо стремительнее, чем в некоторых фундаментальных. Вероятно,

⁴⁵ Митио Каку — РБК: Бесплезные посреднические профессии отомрут // Подробнее на РБК:https://www.rbc.ru/own_business/19/10/2017/59e733299a7947545d948ae2

⁴⁶ См. Греф Г. Школьного образования в России на уровне XIX век// Подробнее на РБК:<https://www.rbc.ru/rbcfreenews/591ea8929a7947f8ddf6e505https://www.rbc.ru/rbcfreenews/591ea8929a7947f8ddf6e505>

⁴⁷ Главный исполнительный директор компании IBM с 1914 по 1956 г. – уточнение авторов.

⁴⁸Роджерс Ф. Путь успеха: как работает компания IBM/http://modernlib.ru/books/rodzhers_f/put_uspeha_kak_rabotaet_korporaciya_ibm/read/

отмирание профессий, связанных с прикладными знаниями и навыками будет маргинализироваться ускоренными темпами.

Новые поколения уже пришли в аудиторию мировых университетов. «Привычные адаптационные стратегии перестают работать, способствуя лишь упрощению реальности и возведению на пьедестал идеала безопасности. Выигрывает тот, кто выбирает стратегию преадаптации – готовности к изменениям. Другой эпохи, кроме эпохи перемен теперь не будет»⁴⁹. А. Асмолов совершенно справедливо считает, что преадаптация сегодня чрезвычайно важна для осознания современниками 50. За осознанием последует этап применения данного концепта к выстраиванию новой парадигмы образования, соответствующего эпохе перемен.

Выводы. На закономерный вопрос: «Каким должно быть современное образование», чтобы подготовить новые поколения к существованию в условиях социальной турбулентности, и в то же самое время сочетать его с базовыми потребностями новых поколений, можно ответить опираясь на авторитет двух выдающихся академиков - физика Б. В. Раушенбаха и лингвиста В.В. Иванова. Первый, особенно во второй части своей жизни настойчиво высказывал идеи синтеза естественного и гуманитарного знания. Другой, недавно покинувший этот мир, считал, что знание должно быть интегрированным и восприниматься как некое целое без деления на естественное и гуманитарное. Оно должно обладать определенной интегративной целостностью. Невозможно вести исследования в археологии и лингвистики без использования современных информационных программ и приложений. Нельзя получить современные результаты в когнитивных науках, не используя достижения современных технологий. Сложный, не одномерный человек не может быть узким специалистом. Узость лишает его междисциплинарных связей, которые могут дать ему новые идеи и импульс к творчеству, развить когнитивную гибкость мышления.

Наиболее востребованными становятся метанавыки коммуникаций, работы с информацией (от сбора, анализа до передачи), особенно с большими ее объемами (Big Data), мотивации и самомотивации, командной работы и другие универсальные метанавыки. Креативные технологии, эдьютейнмент, игровые приемы в наибольшей степени соответствуют задачам сегодняшнего дня.

Наконец, современное образование – должно быть поливариантным, одновременно отвечать общественным потребностям и потребностям конкретного человека в каких бы формах оно не реализовывалось.

Литература:

1. Адизес И. Лучшее. Пища для размышлений. Об изменениях и лидерстве, о ... М.: Эксмо. – 2017 – 144 с.
2. Асмолов А.Г. Конкурс пророков: ставка на мотивацию роста и поведенческую экономику // *Economu Times*. – 11 ноября 2017
3. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // *Педагогика*. – 2017. т. № 4 – с. 3 -26
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
5. Носкова Е. Бизнес под знаком Y // *Российская Бизнес-газета - Карьера и менеджмент* №950 (21). - 03.06.2014
6. Талеб Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. – М.: Азбука-Аттикус – 2016. – 736 с.
7. Тофлер Э. Футурошок // *Перевод с английского, Санкт-Петербург «Лань», 1997 г., 464 с.*

Интернет ресурсы:

1. Быков Д. Выступление в Совете Федерации. - 8 ноября 2017 г. // <https://youtu.be/OyuDt5HsOIQ>
2. Греф Г. Школьного образования в России на уровне XIX век // Подробнее на РБК: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/591ea8929a7947f8ddf6e505>
3. Исследование Сбербанка: 30 фактов о современной молодежи/ <http://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi/>
4. Какү М. — РБК: Бесплезные посреднические профессии отомрут // Подробнее на РБК: https://www.rbc.ru/own_business/19/10/2017/59e733299a7947545d948ae2
5. Кудрин А. Беседы о будущем - выступление Алексея Кудрина на сессии «Россия 2035» в рамках ПМЭФ-2017 // <https://akudrin.ru/news/besedy-o-buduschem-vystuplenie-alekseya-kudrina-na-sessii-rossiya-2035-v-ramkah-pmef-2017>
6. Как школьный учитель стал миллиардером. 30 цитат Джека Ма. // <https://econet.ru/articles/168789-30-tsitat-dzheka-ma>
7. Роджерс Ф. Путь успеха: как работает компании IBM // http://modernlib.ru/books/rodzhers_f/put_uspeha_kak_rabotaet_korporaciya_ibm/read/

⁴⁹ Асмолов А.Г. Конкурс пророков: ставка на мотивацию роста и поведенческую экономику // *Economu Times*. – 11 ноября 2017

⁵⁰ См. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // *Педагогика*. – 2017. т. № 4 – с. 3 -26

УДК 796.011.3

кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования профессионально-образовательного потенциала физического воспитания студентов педагогических вузов. Автор предлагает методику организации профессионально-прикладной физической подготовки будущих педагогов. Спортивные игры представлены как педагогическая технология, оптимизирующая формирование компетенций бакалавров.

Ключевые слова: здоровье, физическое воспитание, компетенции, профессионально-прикладная физическая подготовка, спортивные игры.

Annotation. The article presents the results of theoretical studies of vocational and educational potential of physical education of students of pedagogical universities. The author offers methodology of the organization of professional-applied physical training of future teachers. Sports games are presented as a pedagogical technology that optimizes the formation of competences of bachelors.

Keywords: health, physical education, competence, professionally-applied physical training, sports games.

Введение. Реализуемая в высшем образовании двухуровневая система высшего образования (бакалавриат и магистратура) нацелена на воспитание профессионалов, готовых реализовывать нестандартные решения в любом виде деятельности. Наиболее значимой становится готовность стать режиссером своего профессионального становления, независимо решать разноплановые проблемы, при этом уметь демонстрировать необходимую трудоспособность, профессиональную подвижность и долголетие. На данном этапе социально-экономического развития общество остро обозначило необходимость развития данных качеств у бакалавров педагогических вузов – будущих наставников, учителей и педагогов. В процессе обучения студенты должны приобрести устойчивые знания, востребованные в будущей трудовой деятельности, стать готовыми использовать эти знания в вариативных условиях своей деятельности, научиться осуществлять профилактику заболеваний, связанных с педагогической работой. На решение данных задач направлен компетентностный подход в современном профессиональном образовании. Основная задача первого уровня образования – качественно сформированные общекультурные и профессиональные компетенции бакалавра [2, 3, 4].

Несмотря на модернизацию высшего образования, в учебных планах подготовки педагогов не уделяется достаточного внимания практико-ориентированным технологиям, которые позволят уже в процессе обучения студентов применять компетенции на практике. Дисциплина «Прикладная физическая культура» в отличие от большинства дисциплин современной вузовской подготовки является практико-ориентированной и состоит только из практических занятий в объеме 328 часов (шесть семестров). Так же в физическом воспитании студентов предусматривается реализация дополнительных самостоятельных и факультативных занятий в секциях и спортивных клубах, участие студентов в спортивно-массовых и соревновательных мероприятиях. Данные условия позволяют уже в процессе обучения при реализации физкультурно-спортивной деятельности проявлять необходимые компетенции на практике, оценивая уровень их сформированности, что актуализирует необходимость дальнейшего совершенствования и саморазвития студента [4, 5].

Эффективное использование физического воспитания в оптимизации формирования компетенций бакалавров возможно при внедрении в образовательный процесс профессионально-образовательных педагогических технологий на основе физкультурно-спортивной деятельности студентов.

Формулировка цели статьи. Основной целью нашей работы является определение профессионально-образовательного потенциала физкультурно-спортивной деятельности бакалавров. Научно обоснованная педагогическая технология в физическом воспитании позволит не только повысить двигательную подготовленность студентов, что оптимизирует уровень их здоровья, но и будет содействовать развитию наиболее значимых компетенций, через воспитание профессионально и социально важных качеств (СПВК) будущих педагогов средствами физической культуры и спорта.

Изложение основного материала статьи. Показанная в работе педагогическая технология, разработанная на основе физкультурно-спортивной деятельности, является результатом многолетнего изучения возможностей физического воспитания в оптимизации профессионально-педагогической подготовки студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ). Приведем наиболее важные результаты исследования.

Забота о собственном здоровье, готовность демонстрировать индивидуальную профилактику его нарушений, целенаправленная реализация здорового образа жизни являются важнейшими критериями современного педагога. Физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность студентов обуславливает успешность учебной, профессионально-образовательной деятельности, выступает как индикатор общей культуры бакалавра, способного к самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию [3, 6].

Физическое воспитание в рамках реализуемого сегодня ФГОС в педагогических вузах направлено на решение двух задач: укрепление здоровья студентов через воспитание основных физических качеств и выравнивание двигательного режима; оптимизация формирования профессиональных компетенций через успешное воспитание профессионально и социально важных качеств будущих педагогов в физкультурно-спортивной деятельности. Следовательно, и педагогические технологии в физическом воспитании студентов должны быть направлены на конструктивное решение поставленных задач: оздоровление и оптимизация профессиональной подготовки.

В своих работах В.И. Ильинич, В.К. Бальсевич и другие ведущие ученые в области физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, определили преднамеренное и избирательное применение физических упражнений для подготовки студентов к будущей профессии как профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) [3, 4]. Научная организация и комплектование средств ППФП в

профессионально-педагогическом вузе осуществляются с учетом характеристики трудовой деятельности бакалавров. Разработанная нами методика организации ППФП представлена на рис. 1.



Рисунок 1. Методика организации ППФП в профессионально-педагогическом вузе

Средства профессионально-прикладной физической подготовки студентов РГППУ должны оптимально формировать СПВК педагогов: организованность, профессиональная активность, коммуникативность, рефлексия, основные сенсомоторные характеристики, эмоциональная устойчивость, толерантность [2, 4].

На основе представленной методики организации ППФП в профессионально-педагогическом вузе, изучении и аналитическом сопоставлении СПВК и качеств, воспитываемых средствами физической культуры и спорта, мы заключили, что самым эффективным средством ППФП будущих педагогов являются спортивные игры (табл. 1).

Сравнительный анализ наиболее значимых качеств в спортивных играх и СПВК педагога

Название качества	Характеристика качества	
	в спортивно-игровой деятельности	в профессионально-педагогической деятельности
Организованность	Готовность четко выполнять собственную деятельность, ставить цели, оптимально планировать и организовывать время, умение налаживать деятельность команды	Готовность структурировать и наладить свою деятельность, профессионально-образовательный процесс и учебную деятельность учащихся; проявляется также в самостоятельности, требовательности, дисциплинированности
Профессиональная активность	Особая форма демонстрации волевых качеств: предприимчивость, целеустремленность, напористость, независимость, смелость. Применение входе игры атакующих и контратакующих действий	Потребность и способность к нововведениям в деятельности; проявление творческой инициативы, превышение канонов профессиональных функций, что предполагает проявление целеустремленности, смелости, независимости
Коммуникативность	Общительность, готовность к сотрудничеству в процессе деятельности, уважение сильных сторон и значимых качеств другого, умение обеспечить позитивную связь, мотивировать других на деятельность	Знания, умения и способности, обеспечивающие личностно ориентированное общение и педагогическую фасилитацию: умение создать условия для сотрудничества, положительную связь, признание успехов обучаемых
Рефлексия	Способность эффективно планировать деятельность, корректировать план и действия входе ее выполнения, оценивать результат. Характеризуется умением анализировать собственные поступки и поступки противника, прогнозировать развитие ситуации, способностью к адекватной самооценке	Готовность адекватно оценивать собственные действия; проектировать трудовую деятельность; адекватно воспринимать себя и осознавать, как учащиеся воспринимают индивидуальные проявления и когнитивные демонстрации педагога; корректировать процесс обучения и воспитания, планировать его результаты
Сенсомоторные характеристики	Основные физические качества (выносливость, быстрота, ловкость) и психические процессы (тактическое мышление, надежное внимание)	Психофизические качества, обеспечивающие продуктивное выполнение трудовых действий и операций: выносливость, сила, координация, быстрота реакции, устойчивость внимания, оперативная память
Эмоциональная устойчивость	Готовность держать под контролем свое эмоциональное состояние; определяется выдержкой, самообладанием и самоконтролем в условиях эмоционального напряжения, физического утомления и отвлекающих факторов	Характеризуется готовностью противостоять стрессам, эмоциональному перенапряжению, контролировать вспыльчивость. Проявляется в выдержке, самообладании, способности долгое время не реагировать на отрицательные психические воздействия
Толерантность	Готовность пойти на компромиссное решение в межличностных отношениях для достижения общих целей; не позволять агрессивных действий в отношении противника; способность проявлять самокритику; терпеливость к другим	Терпимость к образу жизни и поведению обучаемых, этническим особенностям. Создание условий для субъектной деятельности учащимся, признание значимости личности обучаемых, умение учитывать точку зрения учащихся в процессе обучения

Физические упражнения организованные как спортивные игры выполняются в ограниченном временном отрезке и разнообразно сочетаются в зависимости от игровой обстановки. Спортивные игры успешно комплексно формируют основные физические качества студентов [1].

Большинство педагогов расценивают игру как важное и очень значимое средство в образовательном процессе, которое оптимизирует психофизическую готовность к различным социально-профессиональным ситуациям. В атмосфере игры осуществляется учебная и трудовая деятельность, которые направлены на формирование субъектных качеств учащихся, на оптимизацию личностных характеристик, на приобретение собственного опыта жизнедеятельности в постоянно меняющихся условиях [2, 6].

В физическом воспитании будущих педагогов спортивные игры должны быть представлены как игровая педагогическая технология, имеющая здоровьесберегающую и профессионально-образовательную направленность, предполагающая предсказуемый конечный результат. Педагогическая технология, основанная на спортивной игре, характеризуется групповым взаимодействием участников, наглядно представляет последствия принятых решений, что стимулирует развитие коммуникативности, ответственности, активной политики поведения.

Модель педагогической технологии, основанной на спортивных играх и интегрирующей функции обучения, воспитания и здоровьесбережения студентов представлена на рис. 2.

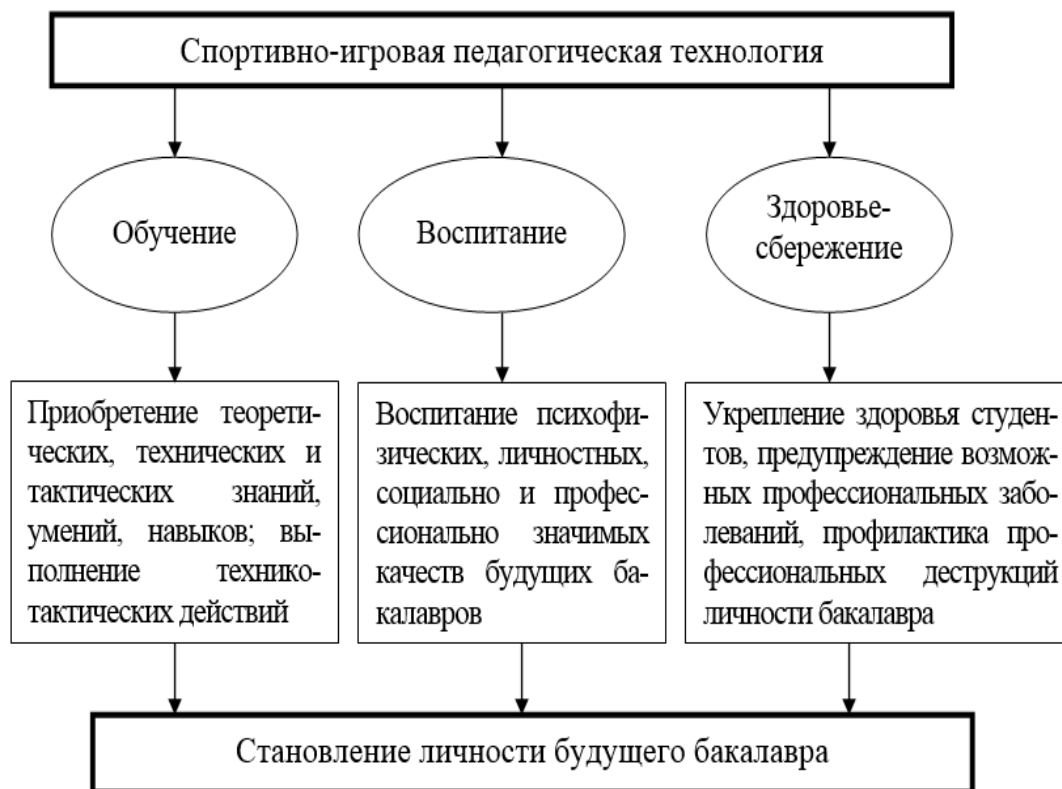


Рисунок 2. Модель спортивно-игровой педагогической технологии:

○ – решаемые задачи; □ – содержание образовательного процесса

Обозначим основные организационные принципы игровых педагогических технологий [7]:

- создание необходимой пространственной среды;
- обязательный учет индивидуальных способностей каждого участника;
- четкое соблюдение всеми участниками правил игры;
- соблюдение временного регламента;
- наличие новизны на каждом этапе игры.

В силу своих особенностей спортивные игры в физическом воспитании студентов соответствуют всем необходимым для игровых педагогических технологий принципам. Особого внимания в организации физкультурно-спортивной деятельности бакалавров заслуживает учет индивидуальных способностей каждого студента. Сегодня количество студентов вузов с ослабленным здоровьем, относящихся к специальной медицинской группе (СМГ) составляет более 30% [3, 5]. Организация физкультурно-спортивной деятельности с данными студентами должна осуществляться по индивидуально-дифференцированным программам в зависимости от заболевания, что позволит не только сохранить и укрепить их здоровье, но и оптимизировать профессионально-прикладную подготовку. Для студентов СМГ в педагогических вузах наиболее эффективным средством ППФП является настольный теннис.

Преимущество данного вида спорта в сравнении с футболом или баскетболом в том, что в настольном теннисе противники не контактируют непосредственно друг с другом, что сводит возможность получения травм до минимума. На начальном этапе обучения игре в настольный теннис студенты изучают приемы владения ракеткой и мячом без игры на столах, технику выполнения ударов, разучивают возможные варианты передвижений. Все эти упражнения направлены на развитие координации, ловкости и гибкости. Выполнение упражнений чередуется с показом и объяснением преподавателя, с анализом ошибок. Поэтому нагрузка в этот период обучения является оптимальной. С усложнением разучиваемых элементов и переходом к игре на столах развивается выносливость, что способствует развитию аэробных функций и оптимизации сердечной деятельности, органов зрения и дыхательной системы. Игрок в настольный теннис, конкретно на обмен ударами потребляет только треть игрового времени. Игровые моменты сменяются промежутками, во время которых игроки подбирают выбывший из игры мяч. При игре на счет существует возможность по официальным правилам выбирать количество подряд сыгранных сетов. Чередуя их с отдыхом отведенным на смену сторон площадки, на обсуждение технических и тактических взаимодействий, можно дозировать нагрузку в соответствии с уровнем физической подготовленности студентов [1, 5, 6]. Таким образом, в настольном теннисе уровень сформированности технической подготовки студентов служит элементом саморегуляции для функциональной нагрузки. Следовательно, педагогическая технология на основе настольного тенниса может быть успешно использована как в группах спортивной подготовки, так и в СМГ.

Выводы:

1. Физическое воспитание в высших учебных заведениях должно иметь профессионально-прикладной характер в условиях компетентного подхода, решая две задачи: оздоровительную и профессионально-образовательную.

2. Средства профессионально-прикладной физической подготовки студентов подбираются с учетом профессиограммы будущей профессиональной деятельности, с целью оптимизации формирования профессиональных компетенций через успешное воспитание профессионально и социально важных качеств.

3. Наиболее эффективным средством ППФП студентов педагогических вузов являются физические упражнения организованные как спортивные игры. При этом образовательный процесс по дисциплине «Прикладная физическая культура» и дополнительные занятия в спортивных секциях должны быть организованы как игровая педагогическая технология, гарантирующая прогнозируемый результат. Педагогическая технология на основе спортивных игр интегрирует функции обучения, воспитания и здоровьесбережения.

4. Для студентов педагогических вузов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, оптимальным средством ПФП является настольный теннис. Данная спортивная игра выравнивает двигательный режим студентов с заболеваниями сердечно-сосудистой, дыхательной системы, опорно-двигательного аппарата и органов зрения, а так же эффективно формирует основные СПВК будущих педагогов.

Литература:

1. Антонова Е.А. Формирование эмоциональной устойчивости студентов через межличностное взаимодействие в процессе занятия командными спортивными играми // Вестник орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2014. - № 3 (38). – С. 167-169.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: методология, теория, практика: монография. – Екатеринбург, 2011. – 345 с.

3. Ольховская Е.Б. Миронова С.П. Физическое воспитание студентов педагогических вузов: профессионально-образовательный аспект // Современные научные исследования и разработки. 2017. Т. 2. № 1 (9). С. 419-422.

4. Ольховская Е.Б. Педагогическое проектирование физического воспитания бакалавров в профессионально-педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 231-237.

5. Сапегина Т.А., Ольховская Е.Б. Адаптация студентов к факторам профессионально-образовательной среды // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 6 (37). С. 57-63.

6. Сапегина Т.А., Ольховская Е.Б. Предупреждение девиантного поведения студентов средствами физкультурно-спортивной деятельности // Научно-методический журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 2316-2320.

7. Якимович И.Г. Возможности использования игровых интерактивных технологий на практических занятиях в вузе // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 1 (27). С. 381-384.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Оринина Лариса Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

магистрант Марушкина Виктория Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

магистрант Стреляева Виктория Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

СПЕЦИФИКА ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ФЕНОМЕН И МЕХАНИЗМЫ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены феноменологические признаки досуговой деятельности студенческой молодежи в педагогической теории и практике с точки зрения системного, личностно-ориентированного, информационного и компетентного подходов. Также в статье раскрыты определения ключевых понятий: досуг, досуговая деятельность, эффективные механизмы формирования досуговой деятельности, студенческая молодежь, организация досуга. Особое место занимает междисциплинарный характер анализа ключевого понятия - «досуговая деятельность студентов вуза»: с точки зрения психологии, социологии, педагогики и психологии.

Ключевые слова: досуг, досуговая деятельность, организация досуговой деятельности, студенты вуза, феноменология досуга, механизмы организации досуговой деятельности.

Annotation. In this article, phenomenological features of leisure activities of student youth in pedagogical theory and practice are considered from the point of view of system, personality-oriented, information and competence approaches. Also in the article definitions of key concepts are revealed: leisure, leisure activities, effective mechanisms for the formation of leisure activities, student youth, organization of leisure. A special place is occupied by the interdisciplinary nature of the analysis of the key concept - "leisure activities of university students": from the point of view of psychology, sociology, pedagogy and psychology.

Keywords: leisure, leisure activities, organization of leisure activities, university students, phenomenology of leisure, mechanisms of organizing leisure activities.

Введение. Современная социокультурная ситуация в стране характеризуется динамичным развитием и преобразованием культурных компонентов повседневной жизнедеятельности людей. При этом существенно меняется структура социокультурной деятельности, освобождаясь от администрирования, нормативности, поверхностно-назидательной просветительности и приобретая гуманистическое общечеловеческое содержание, чем, в свою очередь, конструирует актуальное своеобразие, национальную самобытность, авторское начало культурной деятельности. Данная ситуация предполагает глубокое переосмысление общественной значимости социально-культурной деятельности как составной части единого культурного пространства каждой личности. Разработка теоретико-методологических, методических, организационно-управленческих проблем в этой сфере дает возможность преодолеть кризисные явления в социально-культурной деятельности. Актуальным является и поиск новых способов исследования многообразных компонентов социально-культурной деятельности на базе интеграции различных культурологических дисциплин. Свободное время является одним из важных средств формирования личности молодого человека. Оно непосредственно влияет и на его производственно-трудоуловую сферу деятельности, так как в условиях свободного времени наиболее благоприятно происходят рекреационно-восстановительные процессы, снимающие интенсивные физические и психические нагрузки. Использование свободного времени молодежью является своеобразным индикатором ее культуры, круга духовных потребностей и интересов конкретной личности молодого человека или социальной группы. Философия рассматривает свободное время в качестве пространства для осуществления специфических социальных процессов, выявляет истоки возникновения свободного времени и его взаимосвязь с временем рабочим, его социальную ценность. Социология и экономика осуществляют количественный и статистический анализ указанных процессов, исследуют характер и содержание свободного времени личности, деятельность социальных институтов досуга по его наполнению, аксиологию досуга. Психология обращает внимание на потребности и мотивы, определяющие поведение и поступки человека в этой временной сфере.

В своей совокупности данные этих наук свидетельствуют о том, что свободное время является доминирующим пространством, в котором происходит физическое и духовное развитие человека. Тема культуры молодежи, ее социальных проблем, воспитания, мотивации, стилей жизни раскрыта в нашей стране в большом количестве авторских исследований. В советское время различные стороны студенческой жизни, факторы, влияющие на выбор профессии, личность молодого рабочего изучались такими учеными, как И.В.Бестужев-Лада, С.Н. Иконникова, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, М.Н.Руткевич, В.И. Чупров, В.А. Ядов, чьи труды заложили основу для последующих исследований в сфере осмысления специфики молодежного возраста. В 1990-е годы общественные перемены послужили импульсом к появлению на свет новых тем научных изысканий. Прежде всего актуальность получило изучение молодежных субкультур. Особенности их формирования, специфика языковых форм, символика подробно исследуются в работах Г.Г. Кириленко, А.А. Козлова, С.И.Левиковой, В.А. Лукова, Е.М.Лысенко, Е.Л. Омельченко, Д.В. Петрова, Е.В. Шевцова, Т.Б. Щепанской. Специфика молодежного досуга в современных условиях изучается И.Н. Андреевой, А.С. Запесоцким, В.Я. Суртаевым, С.И. Хрупиним и молодыми учеными А.С. Батнасуновым, Т.Д. Косинцевой, Н.В. Рыбаковой. Проблемы взаимодействия средств массовой информации и молодежи становятся предметом широкого анализа. Здесь выделим работы С.А. Ворониной, Т.С. Петченко, В.К. Сергеева, К.М. Тальжи, в которых внимание сконцентрировано на выявлении ценностных ориентаций молодого поколения в условиях широкого развития информационной культуры.

Современное состояние общества, процессы, происходящие в нашей жизни, заставляют по-новому взглянуть на проблему формирования и развития досуговой культуры современной студенческой молодежи, формирования ее интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и культурного потенциала. Основная потребность российского общества, связанная с созданием эффективных условий для организации досуговой деятельности молодежи, представлена в содержании следующих нормативных документах: ФЗ «Об образовании РФ» № 273; «Порядок и условия привлечения педагогических и других работников для работы в оздоровительных лагерях, летних оздоровительных дошкольных учреждениях, по проведению туристских походов, экспедиций, экскурсий и оплаты их труда, утвержденный Приказом Министерства образования Российской Федерации от 29.03.1993»; «Порядок проведения смен профильных лагерей, лагерей с дневным пребыванием, лагерей труда и отдыха, утвержденный Приказом Министерства образования Российской Федерации от 13.07.2001 N 2688»; «Инструкция по организации и проведению туристских походов, экспедиций и экскурсий (путешествий) с учащимися общеобразовательных школ и профессиональных училищ, воспитанниками детских домов и школ-интернатов, студентами педагогических училищ Российской Федерации», «Примерное положение о лагере юных туристов».

В условиях информационной трансформации общества сфера досуга молодого поколения требует особого внимания со стороны государства. Она должна быть не просто сферой свободного времени молодежи, а сферой культурного времяпрепровождения, содержащей культурно - созидующий потенциал, активизирующий духовные, нравственные, творческие, эстетические и художественные ресурсы личности, влияя на модели социально значимого поведения молодых людей [1].

Изложение основного материала статьи. Актуальность проблематики формирования досуговой деятельности молодежи продиктована заинтересованностью как государства, так и самой молодежи. От эффективности организации досуга молодых людей зависят и нравственное здоровье общества, и решение ряда социальных проблем, в частности, таких, как борьба с наркоманией и преступностью. Значительную роль формирование досуговой деятельности студенческой молодежи играет процесс социализации личности, что позволяет говорить об эффективном и успешном развитии личности в обществе [3].

Досуг как культурно и исторически обусловленный феномен организации деятельности выступает в качестве структурного элемента свободного времени студентов, его содержание наполнено деятельностью, позволяющей не только преодолевать стрессы и усталость, но и развивать духовные и физические качества, исходя из социокультурных потребностей личности. В то же время досуг является относительно самостоятельной сферой жизнедеятельности молодежи. Основным признаком, отличающий досуг от свободного времяпрепровождения, - возможность выбора видов деятельности, исходя из своих социокультурных интересов и духовно-нравственных предпочтений [4].

Обратимся к определению феноменологической сущности понятия «досуг», под которым понимается деятельность в свободное время вне сферы общественного и бытового труда, благодаря которой индивид

восстанавливает свою способность к труду и развивает в себе в основном те умения и способности, которые невозможно усовершенствовать в сфере трудовой деятельности.

Сущность, специфика и социальная природа молодежной культурно-досуговой деятельности заключается в том, что она представляет собой систему профессиональной и общественной деятельности, стимулирующей духовное развитие, социально-культурную активность личности в социуме в условиях свободного времени.

Досуговая деятельность студенческой молодежи во многом зависит от состояния самой сферы досуга как элемента социально-экономической системы общества, от таких социальных условий, как доступность услуг рекреационного профиля, а также от масштабов распространения культурно-творческих и других учреждений. В течение последних десятилетий в сфере досуга обозначился целый ряд тенденций негативного характера, связанных с увеличением свободного времени у населения страны, что было обусловлено коммерциализацией досуговых услуг, а также низким уровнем доходов значительной части россиян. В ходе ломки старых традиций и зарождения новых тенденций в развитии нашего общества были отодвинуты на задний план важные проблемы воспитания молодежи, развития творческих способностей, духовно-нравственного совершенствования. В отличие от прошлых лет, когда личность молодого человека складывалась в рамках устоявшейся идеологии, сложившейся системы общественных связей, в нынешних условиях её становление осложнено рядом объективных (далеко не всегда позитивных) социально-экономических факторов, отсутствием чётких критериев в морально-духовной сфере общества. Следует отметить, что именно досуг в настоящее время оформился в качестве основной сферы вторичной социализации современной молодежи, в том числе и молодежи студенческой. Во многом это обусловлено тем, что традиционные институты социализации, образование и семья не выполняют в полном объеме свою функцию воспитания личности.

Досуговая культура молодежи существенно отличается от досуга других возрастных групп в силу специфических потребностей и присущих ей социально-психологических особенностей «молодёжного сознания», повышенной эмоциональностью восприятия и реакций. В основе ее содержания не только отдых и развлечения, но и решение жизненных проблем, так как в этом возрасте идёт активный процесс самопознания, самореализации и самовыражения [1].

Обратимся к определению феномена более широкого понятия- «студенческая молодёжь», под которым понимается социальная группа, жизнедеятельность которой характеризуется активным вступлением в самостоятельную жизнь, включённостью в новые социальные отношения, формированием мировоззрения, духовного облика, становлением характера. Основные качества, присущие молодёжному поколению - это предрасположенность к новому, нетерпимость к рутине, динамизм, импульсивность. В юности человек стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, другим людям, определяет место среди категорий добра, зла, чести, достоинства, права, долга, любви и счастья.

Студенческая молодёжь, составляя будущую элиту страны, отличается также особым интеллектуальным потенциалом, высокой гражданской и социальной активностью, стремлением к познанию нового и прогрессивного в обществе, умением реализовывать богатый внутренний мир и личный резерв. Целесообразно организованный досуг молодежи - это, в первую очередь, пространство духовного общения (свободный выбор ценностной системы), а также социальная среда (овладение различными социальными ролями), художественная деятельность (развитие творческих способностей), самоорганизуемый континуум в условиях массовой культуры (открытость команды в условиях медиакультуры).

Культура молодежи и проблемы этой социально-демографической группы оказываются сегодня в сфере повышенного внимания российских исследователей. Такой интерес вполне закономерен и основывается на том, что молодёжь, являясь полноценным ресурсом общества, определяет характер развития этого общества и воплощает в своей жизнедеятельности возможности раскрытия социально-культурного, социально-экономического потенциала государства. На фоне общемировой тенденции усиления значимости черт молодости в жизни старших поколений и тех преобразований, которые осуществляются в современной России, выявление доминант ценностного сознания молодежи представляется актуальной задачей [3].

В настоящее время все большее внимание ученых привлекают проблемы молодежного досуга. Во многом это диктуется масштабом тех изменений, которыми характеризуется эта область жизнедеятельности. Становится возможным говорить о возрастающей роли досуга для молодежи и, как следствие, об увеличении его влияния на процесс социализации молодого поколения.

Поскольку понятие «досуг» является исходным для характеристики досугового пространства жизнедеятельности молодежи, то возникает потребность в его детальном рассмотрении. Важно уточнить его содержательную сторону и те подходы, которые существуют к его определению.

Определение досуга распадается на четыре основных группы.

1. Досуг как созерцание, связанное с высоким уровнем культуры и интеллекта; это состояние ума и души. В этой концепции досуг обычно рассматривается с точки зрения эффективности, с какой человек делает что-либо.

2. Досуг как деятельность – обычно характеризуется как деятельность не связанная с работой. Это определение досуга включает ценности самореализации.

3. Досуг, как свободное время, время выбора. Это время может быть использовано различным образом, причем оно может быть использовано для деятельности связанной с работой или не связанно с ней. Досуг рассматривается как время, когда человек занимается тем, что не является его обязанностью.

4. Досуг интегрирует три предыдущих концепции, стирает грань между «работой» и «не работой» и оценивает досуг в терминах описывающих человеческое поведение. Включает в себя понятия времени и отношения к времени [2].

Досуг при известных обстоятельствах может стать важным фактором физического развития молодежи. Любимые занятия в часы досуга поддерживают эмоциональное здоровье. Особая ценность досуга заключается в том, что он может помочь юноше реализовать то лучшее, что в нем есть.

Реальный досуг никогда не находится в разрыве как с самой личностью, так и с обществом. Наоборот, это состояние деятельности, создание свободы из необходимых повседневных дел, время для отдыха, самоактуализации, развлечения.

Мнимый досуг – это, прежде всего насилие, либо над собой, либо над обществом, и как результат разрушение себя и общества. Мнимый досуг обусловлен неумением проводить свое время, это бессельное времяпрепровождение, приводящее к асоциальным поступкам [1].

Можно вывести следующие основные характеристики досуга молодежи:

1. досуг способствует самовыражению, самоутверждению и саморазвитию личности через свободно выбранные действия;

2. досуг стимулирует творческую инициативу молодежи;

3. досуг есть сфера удовлетворения потребностей личности;

4. досуг способствует формированию ценностных ориентаций;

5. досуг детерминирован внутренне и внешне [3].

Выводы. Молодость считается оптимальным временем для самореализации. Возникшие трудности не являются камнем преткновения, сопутствующие им сомнения и неуверенность быстро проходят, активно ищутся новые возможности достижения целей. Системный подход к решению психолого-педагогической организации досуга людей в культурно - досуговых объединениях предлагает целостное рассмотрение проявлений, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер человека, их соотношения в занятиях по свободному выбору. Перечислим основные механизмы организации досуговой деятельности студенческой молодежи в условиях образовательного и социокультурного пространства современного университета:

-формирование в вузе соответствующей социокультурным, творческим и интеллектуальным потребностям современного молодого человека социокультурной среды;

-модернизация Положения о функционировании в вузе студенческих советов, призванных регулировать и направлять досуговую деятельность в вузе;

-расширение функциональных обязанностей молодежных студенческих объединений (волонтерского движения, донорских организаций, литературного клуба, лингвистического центра, студенческого научного общества, студенческого медиацентра);

-организация целенаправленной, систематической работы по созданию и регулированию деятельности института студенческих кураторов, кураторов из числа преподавателей вуза, старост, культуртов, профторгов;

-пропаганда студенческого спорта, вовлечение студентов в молодежные спортивные организации;

-осуществление целенаправленной планомерной работы по функционированию института сотрудничества вузов и работодателей-партнеров с выработкой единой стратегии взаимодействия и преемственности профессиональной линии развития молодежных квалификаций и трудоустройства выпускников;

-создание молодежного инновационного центра, курирующего генерацию и защиту научных и творческих проектов студентов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема поиска эффективных механизмов организации досуговой деятельности студенческой молодежи остается актуальной и требующей дальнейшего разрешения и по сегодняшний день.

Литература:

1. Демина, Е. Досуговые предпочтения современной студенческой молодежи // Культура и искусство: поиски и открытия: материалы межрегиональной науч. студ. конф. (г. Кемерово, 25 апр. 2005 г.) / Е. Демина; КемГУКИ. Кемерово, 2006. С. 187-189.

2. Жарков, А.Д. Культурно-досуговая деятельность как общественный феномен / А.Д. Жарков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2003. №2. С. 72-79.

3. Зеленин, А.А. Государственная молодежная политика Российской Федерации: Концептуальные основы, Стратегические приоритеты, эффективность региональных моделей [Текст] А.А.Зеленин Нижний Новгород 2009. - 52 с.

4. Зубок, Ю.А. проблемы социального развития молодежи в условиях рынка // Социологические исследования. 2003. №4. С. 251-253.

УДК: 316.73

магистрант Пакина Татьяна Александровна

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

профессор Свадьбина Татьяна Владимировна

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

доцент Немова Ольга Алексеевна

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

старший преподаватель Ретивина Вероника Викторовна

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

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СУПРУЖЕСКИХ РОЛЕЙ В ОТДЕЛЬНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ

Аннотация. Данная статья посвящается анализу состояния современной российской семьи и распределения супружеских ролей в некоторых сферах ее жизнедеятельности.

Ключевые слова: семья, социальный институт, модель семьи, супружеская роль.

Annotation. The article is dedicated to analyzing of the state of modern Russian family and distribution of marital roles in some spheres of family life.

Keywords: family, social institution, the family model, marital role.

Введение. При всем обилии литературы о семье, недостаточное внимание уделяется рассмотрению гендерной специфики взаимодействия супругов. Многочисленные практические пособия в основном направлены к женской аудитории читательниц: это разнообразие советы, начиная от ухода за собой и домом и кулинарных рецептов до правил воспитания детей, рекомендаций терпимости по отношению к мужу. Но все же семейные взаимоотношения не сводятся к соблюдению практических правил, к технике совместной жизни, есть еще и индивидуально-психологические особенности людей, которые также необходимо учитывать, хотя нельзя не признать и наличия неких общих закономерностей, изменения общественного сознания – отношения к семье, ожиданий и, следовательно, поведения в ней. В чем же состоят особенности современного периода? Прежде всего, женщины освоили, помимо семейной, домашней, общественно-трудовую и политико-культурную сферы деятельности. Высокий уровень образования и экономическая независимость женщины сказывается и на изменениях в статусе мужчины, и на ценностях традиционной семьи. Мужчина, утратив общественно-трудовую монополию, не спешит расставаться со своей ролью патриарха, главы семьи, хотя его традиционная власть (основанная на собственности и силе) и авторитет поколеблены. Доля работающих женщин составляет 50-60% от всей численности рабочих и служащих в Европе и России. Женщина приобрела экономическую самостоятельность, а вместе с ней и возможность выбора – выбора удобного и приемлемого для нее количества детей, сферы интересов и круга общения и брачного партнера. Семья нуклеаризируется, отделяясь от прародительской, развивается сеть бытовых и детских воспитательных учреждений; репродуктивный период сокращается, и все более доступной (и желанной) для женщины становится профессиональная карьера, успех, благосостояние. Повышается индивидуальная ценность брака, значимость взаимной удовлетворенности партнеров, духовно-психологических качеств супругов, претензий к комфортности жизненных условий. И хотя до сих пор остаются значимыми воспитание и забота о детях, репродукция и самовыражение себя в них, не менее значимыми являются общие интересы и взгляды супругов, взаимная забота и нежность, общие радости и горести. Брачные установки мужчин и женщин сближаются, стремятся к равенству.

Статус личности по признаку пола меняется: современная женщина полифункциональна, выполняет три основные роли: хозяйки дома, матери (воспитательницы) и работницы; мужчина же монофункционален, в основном ограничивается своей ролью в общественном производстве, вытесняется из семьи (1, с. 16).

С одной стороны, женщины получили явные привилегии и права (в том числе законодательно гарантированное равенство с мужчинами), но, с другой, и двойную занятость (на работе и дома) и как следствие, двойную усталость. «Жена доиндустриального общества находила себе многостороннюю, хотя и замкнутую в тесные рамки, деятельность, ибо она была универсальным работником семьи как производственной единицы. Современной профессиональной работнице предоставлена возможность развития в более многочисленных сферах, однако в каждой из них крайне односторонне» (2, с. 179). Ответственность за дом и семью часто остается на тех же женских плечах, причем если раньше мужчина работал дома, а не на производстве, и мог помогать женщине (хотя бы в том же воспитании детей, поддержании порядка в доме, хозяйстве), то теперь он все время проводит на работе, а домой приходит отдыхать. Поэтому нередко возникает конфликт между профессиональной деятельностью женщины и ее семейными обязанностями.

Профессиональная деятельность расширяет круг контактов, коммуникаций, стимулирует духовную жизнь и обогащает личность женщины, повышает интерес к искусству и общественной жизни, но множество обязанностей по ведению домашнего хозяйства и воспитанию детей в сочетании с профессиональной занятостью сужают сферу социального общения и возможности удовлетворения личностных интересов и потребностей в саморазвитии, духовном насыщении. Но данного конфликта ролей можно избежать благодаря новой иерархии семейных ценностей, взаимонаправленности мужских и женских ценностных ориентаций, поощрению мужем индивидуальных потребностей супруги, росту значимости ее личностных характеристик (развития, духовного роста) для него самого, доминированию в субъективной удовлетворенности браком

психо-эмоциональных, а не хозяйственно-практических составляющих. Сегодня мужчины, уступив в семейной жизни роли, связанные с архаичным статусом патриарха, осваивают новые – собственно супружеские. Это не означает безусловного сглаживания половых субкультур. Гендерная специфика не сотрется, ибо равенство прав не означает единообразия (тождества), иначе супружество не имело бы смысла. Кроме того, эмансипация от патриархального закабаления женщин и детей еще не гарантирует, а лишь открывает потенциальные возможности для создания равноправного супружества.

Формулировка цели статьи. Выполнение семей ее функций осуществляется путем специфического распределения семейных ролей. Расхождение ролевых ожиданий и ролевого исполнения является показателем нарушения семейных взаимоотношений. Каковы же основные брачные роли супругов? Для анализа гендерного взаимодействия можно выделить несколько сфер функционирования семьи: воспитательная (и репродуктивная), хозяйственно-бытовая, экономическая (внесемейная занятость супругов), досуговая и сфера внешних родственных контактов (с прародительской семьей). Далее рассмотрим воспитательную и репродуктивную сферы функционирования семьи более подробно.

Изложение основного материала статьи. Репродуктивная функция семьи – изначальная и пока все еще единственно ей присущая и в ней реализуемая – в основном рассматривалась как прерогатива матери, хотя отцовство не менее, а возможно, даже более важно. Между тем, роль и участие отца в домашнем воспитании и в целом в социализации ребенка снижается. Кроме того, женщины-педагоги преобладают на различных этапах формальной, вторичной социализации детей в учебных заведениях (няни и воспитатели в детских садах, учителя в школах). В то же время мужское присутствие в воспитательном процессе необходимо, любовь отца – как награда за достижения и успехи, справедливая оценка заслуг и достоинств ребенка, а любовь матери – как безусловное, изначальное принятие и понимание, дополняют друг друга. Современное же общество все больше становится «безотцовым» (3, с. 332) вследствие разрушения норм и ценностей традиционного общества с его доминированием отца в экономической сфере, властью и моральным авторитетом, влиянием на детей и несформированности новых ценностей отцовства.

Отцовство – это биологическая и социальная категория, зачатие и усыновление, объединенные в семье (4, с. 103). Первоначально смыслом слова, обозначающего отца в индоевропейских языках, было не породитель, а кормилец, так как заботу о детях в эндогамном обществе брали на себя мужчины рода, к которому принадлежала мать ребенка: братья и другие родичи матери были социальными отцами, кормильцами ее детей. Вследствие невозможности достоверно определить биологического отца, исчисление родства шло по материнской линии. С появлением моногамной семьи и отделением ее от рода, а также появлением собственности актуализируется потребность в преемственности, передаче материальных ценностей детям, основой которой становится кровнородственная связь между отцом – собственником (породителем) и сыном-наследником, продолжателем рода и традиций семьи. Всякое социальное отцовство (формальное, по факту брака) стало восприниматься как биологическое (фактическое), но не всякое биологическое было равно социальному (байстрюки, незаконнорожденные дети богатых и знатных отцов были бесправны). Сейчас в качестве основания социального отцовства, как правило, выступает биологическое, хотя говорят, что «отец не тот, кто породил, а тот, кто воспитал».

Дети в настоящее время играют роль продолжателей себя, средства самовыражения, творческого самораскрытия в воспитательной активности мужа и жены, опоры и радости в старости, а также роль посредников, связывающих родителей с окружающей действительностью. Малодетность способствует появлению у матери большего свободного времени на занятия с единственным ребенком – отсюда и большая развитость новых поколений, как и большая значимость ребенка для родителей, направленность на него всего внимания и заботы – и трудности внешней социализации, эгоцентризм, излишняя требовательность к окружающим. Низкий уровень рождаемости (рождение менее 2,15 ребенка на одну женщину репродуктивного возраста или менее 2,6 ребенка на эффективный брак – минимума необходимого для сохранения постоянной численности и воспроизводства населения во избежание депопуляции) переносит родительство в центр внимания. Взаимоотношения «родитель-ребенок» становятся более ценными и значимыми для взрослого из-за того, что детей так мало. Один ребенок растет, окруженный четырьмя – шестью взрослыми (родители, бабушки, дедушки, бездетные тети и дяди и т.п.), в центре внимания (см. 5, с. 10; 6, с. 172; 7, с. 178). И тем более важным становится воспитать из него «человека», полноправного и полезного члена семьи и общества. И здесь вклад отца становится не менее значимым, чем материнские функции.

Н.Я. Соловьев выделяет четыре основные функции отца в современной семье (4, с. 8-14): воспитательную, хозяйственную, досуговую и управленческую. Психологи утверждают, что отношение родителей к ребенку зависит как от их собственного возраста и пола, так и от пола ребенка. Мать и отец, к примеру, неодинаково относятся к сыновьям и дочерям, к младенцам и подросткам. «Отец в отличие от матери играет роль «мостика» между узким семейным окружением и внешним миром, расширяя лингвистический и практический опыт ребенка» (2, с. 151). Кроме того, отношения поколений обусловлены конкретными социальными условиями – временем и местом. Что касается воспитательной функции мужчины, то она находится в обратной зависимости от образования. Вероятно, это связано с большими возможностями мужчин с высшим образованием для духовной компенсации во внесемейной (в частности, профессиональной) сфере жизни. Рост активности отцов в воспитании в большей мере присущ молодым, чем пожилым; также увеличиваются затраты времени на общение с детьми отцов по мере перехода от обстановки небольшого города к условиям крупного центра, а в некоторых случаях – и по мере роста статуса мужчины. Мужчины в целом оценивают отношения со своими детьми как более близкие и теплые, чем те, что складывались в детстве у них с родителями. Наиболее выражены эмоциональные контакты с маленьким единственным ребенком в семье.

Материнство до сих пор ассоциируется в сознании людей с женской особью, хотя появилась тенденция переноса акцента с природной, половой принадлежности на собственно человеческие качества. Материнство – это специфическое (эмоционально безоглядное) отношение к беспомощному в жизни, несамостоятельному существу, требующему постоянной опеки. В основном же о предназначении матери мы судим не по своему детскому опыту, или не только по нему, а сравнивая его с историко-культурным (стереотипным) образом. Поэтому «материнство – это потенциальная работа для мужчин в не меньшей степени, чем для женщин».

Традиционный авторитет отца проявляется в настоящее время в том, что он чаще матери отдает приказания, тогда как она просит или настаивает – то есть там, где матери достаточно попросить, отцу

нередко нужно отдать приказ, потребовать или даже пригрозить, что свидетельствует о его менее сильном влиянии на ребенка. У детей чаще всего складывается более высокое принятие матери, чем отца, часто «очень хорошие» и «нормальные» отношения (с отцом же чаще «нормальные», «сложные, противоречивые» и «плохие» отношения). Исследования показывают явно оказываемое матерям предпочтение при обсуждении всех жизненно-важных для подростков тем: личных, учебных проблем и вопросов морали; чуть более часто обсуждается с отцом общественная жизнь. В целом частота обсуждения этих тем с матерью приближается к частоте бесед с друзьями – значит, отношения матерей и детей скорее всего можно охарактеризовать как дружеские. Сближаются те же позиции и у отцов и учителей – они, следовательно, выполняют скорее роль учителей, наставников, что вполне естественно: ведь раньше именно отцы обучали детей ремеслу и домашним работам, и хотя сейчас этим в основном занимается школа, по-видимому, данная функция отцов еще не утрачена. Налицо уважение к знаниям отца, не касающимся его личности, переживаний и чувств; важно одобрение им объективных успехов детей (в учебе, общественно-политических взглядах), а не утешение в личных переживаниях. Чаше с отцом обсуждаются и спортивно-оздоровительные мероприятия и достижения детей.

Отец и мать являются источником эмоционального тепла и поддержки для детей, друзьями и советчиками, воплощением жизненного опыта, знаний и мудрости, носителями ценностно-значимых нравственно-психологических качеств. Но мать, согласно результатам опросов и наблюдениям, более тесно связана с ребенком изначально и в дальнейшем играет в социализации ребенка более значительную роль, чем отец. Причины этого носят социо-психологический характер: у мальчиков обычно способность к непосредственному эмоциональному отклику и сопереживанию слабее, чем у девочек (или не воспитывается в семье), и этот пробел с возрастом не уменьшается – отсюда и неумение многих отцов устанавливать нормальные отношения со своими детьми, пользоваться их доверием и уважением. Частичная утрата отцом авторитета есть следствие отсутствия культуры отцовства, слабой морально-психологической подготовленности мужчин к осуществлению отцовских функций. Но авторитет отца в семье зависит не только от его воспитательной активности, духовной культуры и образования, но и от роли мужчины в организации жизнедеятельности семьи.

Получается, что, с одной стороны, без мужчины – отца в семье никак нельзя, с другой – роль его в воспитательном процессе снижается, а авторитет падает. Отцу отводится второстепенная роль в семье (причем часто эта роль поддерживается и матерью), доминирование женщины в домохозяйственной сфере проявляется и в том, что больший вклад вносит не только она сама, но и ее родители, и дети часто опекаются бабушками и дедушками со стороны матери. Именно с матерью дети обсуждают большинство волнующих их проблем – о школе, моде, сексе, взаимоотношениях с друзьями и т.п. Отец держит первенство только в темах спорта и политики. Он меньше интересуется школьными делами ребенка и меньше рассказывает ему о своей работе. Как следствие, отец не оказывает решающего влияния на профессиональный выбор ребенка. В то же время значимость матери признает большинство подростков, доверие к ней испытывают 26% детей, в то время как к отцу – лишь 12% (8, с. 97). Между тем «недостаток в тактильных и эмоционально насыщенных контактах с отцом и матерью, т.е. интимности, является непосредственной причиной задержек физического и психического развития ребенка, деструкций в ходе созревания психофизических функций и процессов, детерминирует формирование негативных личностных образований: страхов, коммуникативных барьеров, невротических и психопатологических комплексов» (2, с. 153). Более того, недостаток в контактах с родителями чреват «уличной» социализацией подростков в молодежных группировках, сомнительных компаниях. Социализирующие функции переходят к «дедам» – мужскому коллективу старших ровесников. Место отца заняло государство («президент всех россиян», «отец города»), а образ «настоящего мужчины» ассоциируется у юношей с образом «безотчетного парня», выращенного группировкой, обладателя всех жизненных благ, воли, силы, безнаказанности, который доминирует в прессе и на телевидении. (9, с. 50).

Другая крайность, противоположная попустительству, – детоцентризм, чрезмерная опека своего чада, часто растягивающаяся на долгие годы. По результатам опроса 600 родителей в Москве, Саранске и Тбилиси (2, с. 152), более 90% респондентов выразили желание помогать своим детям после школы «столько, сколько необходимо». Часто такая помощь и вообще опека и влияние родителей навязываются детям независимо от их желаний: почти 60% родителей хотели бы видеть своих детей специалистами с высшим образованием после окончания школы, тогда как сами школьники лишь в 40% случаев намерены поступать в ВУЗ, а в 20% предпочитают выбрать рабочую профессию. Отцы и матери часто не имеют четких представлений о профессиональной будущности детей: 21% родителей наметили профессиональную карьеру сына и 26% – дочери, в то время как 40% родителей уверены в полном нравственном и эмоциональном взаимопонимании с детьми (там же). Матери часто пытаются «программировать» характер и развитие своих детей, а это важнейший фактор в конструировании гендера, ибо, «программы» для сыновей и дочерей различны. 28% матерей определенно представляют роль девушки, которая в первую очередь должна стать матерью и хозяйкой; мужская же роль в семье выглядит туманно, находится где-то на периферии повседневной жизни. В 10% мальчику приписывается роль хозяина главы, имеющего высокооплачиваемую работу и обеспечивающего семью. 19% матерей описывают женские (мягкая, аккуратная) или мужские (сильный, смелый, ответственный, трудолюбивый) качества как требуемые от детей. Что же современные матери пытаются воспитать в детях? – треть опрошенных Т.А. Гурко прививают детям «честность, правдивость»; 20% матерей – «целеустремленность, усердие в достижении успехов», и 14% хотят видеть у детей наличие «здорового смысла» и обдуманых убеждений.

В целом, хотя общий вклад и качество воспитания детей матерями и отцами существенно различаются, участие одних в адекватной социализации детей не менее важно, чем других. В настоящее время, с увеличением продолжительности совместного проживания детского и родительского поколений (в 1,5 раза больше, чем в XIX веке дети живут в доме родителей), с изменением системы образования и растягиванием во времени сроков обучения (в связи с чем дети до 20-25 лет находятся на иждивении родителей), с отмиранием религиозных и трансформацией общественных и юридических норм регуляции отношений между взрослыми детьми и родителями, с нуклеаризацией современной семьи и ростом значимости эмоциональных связей с родителями (относительно ненадежных, в отличие от традиционных императивов) увеличивается важность участия обоих супругов в воспитании детей.

В то же время развитие современных отцов и детей часто идет по «конкурирующему» типу: до 30-35 лет многие отцы заняты своим социальным становлением – завершают образование, приобретают общественное

положение, создают материальную и жилищную основу для благополучия семьи. Именно в этот напряженный и ответственный период для мужчины дети требуют усиленного внимания и заботы со стороны родителей. Многие отцы поэтому делают выбор в пользу карьеры, материальных успехов, часто в ущерб воспитанию и хозяйству, и тем самым лишают себя радости общения отношениями с детьми, возможности творческого самовыражения, второго рождения, самопознания в них и через них. Что касается матерей, то им просто выбора не остается: кто-то должен и в школу сходить, и уроками с ребенком позаниматься, и поощрить его беседами, а при необходимости – дать совет или помочь в его делах и интересах, и при малой активности отца всем этим приходится заниматься матери. Отсюда и большая привязанность и эмоциональная связь детей с ней, хотя большую часть времени матери тратят на обслуживание детей, и лишь небольшую долю – на занятия с ними.

Выводы. Специфика семьи состоит в «тотальном» характере включения в нее индивида: в семье проводится значительная часть времени, в ней осуществляется эмоциональное, лично-значимое общение, она является едва ли не единственным убежищем личности от жизненных невзгод и разочарований, успешность семейной жизни влияет на психологическое самочувствие, соматическое здоровье и благополучие человека. Поэтому так важна ролевая согласованность гетерогенных по психо-социальным качествам супругов в реализации брачно-семейных функций, взаимная удовлетворенность, положительная субъективная оценка своего и партнера поведения и обязанностей в семье (10, с. 14), рациональность и целесообразность ролевого репродуктивного и воспитательного поведения.

Литература:

1. Женщины в обществе: реалии, проблемы, прогнозы. – М.: Наука, 1991, - 221 с.
2. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. С.-П., ТОО «Петрополис», 1998, - 272 с.
3. Семья в новых социально-экономических условиях (под ред. проф. Саралиевой З.Х.). Н.Н.: Изд-во Нижегородского университета, 1998.
4. Отец в современной семье (сборник статей). (отв.ред. Соловьев Н.Я.). Вильнюс, 1988.
5. Жизнедеятельность семьи: тенденции и проблемы (отв.ред. Антонов А.И.) – М.: Наука, 1990.
6. Тенденции развития современной семьи (отв.ред. Агильдиева Е.Ф.). М.: Институт социологии РАН, 1992
7. Свадьбина Т.В. Семья и российское общество в поиске обновления. Н.Н.: Изд-во НГПУ, 2000, - 339 с.
8. Семья как объект философского и социологического исследования. Ленинград: Наука, 1974.
9. Женщина и визуальные знаки (под ред. А. Альчук). - М.: Идея-пресс, 2000.
10. Сермягина О. С. Эмоциональные отношения в семье. Кишинев: Штиинца, 1991.
11. Пакина Т.А., Немова О.А., Ретивина В.В. Роль семьи в формировании трудовых установок студенческой молодежи. Монография. - Н.Новгород: Типография «Поволжье», 2013. - 150 с.

Педагогика

УДК 378.147

заместитель директора по внеучебной работе Петровский Александр Михайлович

Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева

Дзержинский политехнический институт (филиал) (г. Дзержинск);

кандидат педагогических наук, доцент Кутепов Максим Михайлович

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

магистрант Емельянова Анна Максимовна

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

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается формирование здорового образа жизни студентов, как наиболее подверженной негативным влияниям извне, группы людей. В статье под здоровым образом жизни понимается совокупность форм и способов повседневной культурной жизнедеятельности личности, которая основывается на культурных нормах, ценностях, смыслах деятельности и укрепляющая адаптивные возможности организма. Уделяется внимание причинам осознанного ведения нездорового образа жизни обучающимися. Установлено, что на физическое и психическое состояние влияют множество негативных факторов, такие как учебная и эмоциональная перегрузка, приспособление к новым условиям жизни. Определены и проанализированы компоненты здорового образа жизни (правильный режим труда и отдыха; отсутствие вредных привычек; достаточная двигательная активность; личная гигиена; закаливание; духовность; рациональное питание). Выделены биологические и социальные принципы, составляющие основу ЗОЖ и две основные стратегии действий по их популяризации. Приведены рекомендации по оздоровлению студенческой молодежи.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, студенты, выпускники, высшая школа, пропаганда, двигательный режим, физическая культура, мотивация, здоровье.

Annotation. The article deals with the formation of a healthy lifestyle for students, as the most vulnerable to negative influences from the outside, a group of people. In the article, a healthy way of life is understood as the totality of forms and methods of everyday cultural life activity of a person, which is based on cultural norms, values, activities and strengthening the adaptive capabilities of the organism. Attention is paid to the reasons for conscious management of unhealthy lifestyles for students. It is established that a lot of negative factors influence the physical and mental state, such as educational and emotional overload, adaptation to new living conditions. The components of a healthy lifestyle (correct mode of work and rest, absence of bad habits, sufficient motor activity, personal hygiene, hardening, spirituality, rational nutrition) are determined and analyzed. Biological and social principles that form the basis of healthy life-style and two main strategies for popularizing them have been singled out. Recommendations are given for the improvement of student youth.

Keywords: healthy way of life, students, graduates, high school, propaganda, motor mode, physical culture, motivation, health.

Введение. Термин здоровье имеет множество аспектов и трактуется по-разному, как с медицинской, с ботовой, так и с духовной стороны. Его сохранение и укрепление зависит в основном от отношения каждого человека к формированию здорового образа жизни. В современной России, одним из главных направлений молодежной политики является формирование отношения к здоровому образу жизни как к личному и общественному приоритету, осуществляется пропаганда ответственного отношения к своему здоровью. Это связано, прежде всего, с негативной тенденцией к ухудшению состояния здоровья молодежи. Актуальность рассматриваемой темы обусловлена проблемой укрепления здоровья студентов на современном этапе, при условии, что студенческая молодежь является самым мобильным и активным слоем населения. Несмотря на то, что данной проблеме на протяжении длительного времени уделяется особое внимание, с развитием общества и постоянными изменениями в нем, эта тема остается все еще не до конца изученной. Стоит при этом подчеркнуть, что формирование здорового образа жизни студентов зависит от взаимосвязи рассматриваемого процесса и воспитательной среды высшего учебного заведения, диагностики и организации ЗОЖ студентов в процессе физического воспитания.

Обучающиеся являются наименее социально защищенной группой населения, при том, что специфика обучения возлагает повышенные требования ко всем органам и системам организма. Сюда относятся и стрессовые ситуации, связанные с успеваемостью, трудности с материальной обеспеченностью и несходимость совмещать учебу с работой.

Формулировка цели статьи. Изучить основные аспекты популяризации здорового образа жизни среди студентов. В этой связи необходимо решить следующие задачи: определить компоненты здорового образа жизни; определить социальные и биологические принципы, которые составляют основу здорового образа жизни студентов

Изложение основного материала статьи. Проанализировав научную литературу, можно сказать, после прохождения обучения, здоровье студентов не только не улучшается, но и в ряде случаев становится хуже. Зачастую, студенты не уделяют своему здоровью должного внимания. Многие ученые замечают, что обучающиеся ставят здоровье на второе место после образования, и при этом осознают, что высокий уровень здоровья может давать серьезные конкурентные преимущества на рынке труда. Современный учебный процесс является достаточно интенсивным и оказывает большую нагрузку на студентов, которая происходит при одновременном снижении физической активности и отсутствии приверженности к здоровому образу жизни.

Сохранить здоровье молодого поколения – это первостепенная задача общества. Для подготовки высококвалифицированных специалистов важно способствовать работоспособности студентов [1].

Под здоровым образом жизни (ЗОЖ) мы будем понимать совокупность форм и способов повседневной культурной жизнедеятельности личности, которая основывается на культурных нормах, ценностях, смыслах деятельности и укрепляющая адаптивные возможности организма [2]. ЗОЖ способствует гармоническому развитию, сохранению и укреплению здоровья, высокой работоспособности и обеспечивает раскрытие наиболее ценных качеств личности, необходимых в условиях динамического развития нашего общества.

Здоровый образ жизни состоит из нескольких компонентов:

- правильного режима труда и отдыха;
- отсутствия вредных привычек (пристрастия к алкоголю, курению);
- достаточной двигательной активности;
- личной гигиены;
- закаливания;
- духовности;
- рационального питания [3].

Режим дня – это основа жизнедеятельности каждого человека. Он должен соответствовать состоянию здоровья и уровню работоспособности каждого отдельного человека [4]. При четком его соблюдении вырабатывается необходимый ритм жизнедеятельности, который создает оптимальные условия для работы и отдыха и тем самым способствует улучшению работоспособности.

Курение и алкоголь признаны самыми распространенными вредными привычками среди студентов. Как доказано учеными – они снижают уровень восприятия учебного материала, происходит нарушение работы центральной и периферической нервной системы и некоторых других внутренних органов [5]. В НГПУ имени Козьмы Минина для снижения уровня курящих среди студентов на территории и во всех помещениях университета был введен запрет на курение табака, а также ежегодно проводятся различные акции против вредных привычек и популяризации здорового образа жизни.

Также нельзя не отметить роль правильного питания, то есть физиологически полноценного питания здоровых людей с учетом пола, возраста, характера труда и климатических условий [6]. Прием пищи должен содержать белки, жиры, углеводы, витамины и минеральные вещества. Только в этом случае питание обеспечит правильный рост и формирование организма. Для этого на территории университета работает кафе, где в ассортимент входят кисломолочные продукты, супы, каши, диетические блюда, салаты, выпечка, фрукты, мясные и рыбные изделия.

Для организации оптимального двигательного режима необходимо соблюдать регулярность выполнения физических упражнений и занятие спортом.

Среди главных свойств, характеризующих физическое развитие человека, стоит выделить следующие: сила, быстрота, ловкость, гибкость и выносливость. Улучшение каждого из этих свойств способствуют улучшению здоровья. В НГПУ для поддержания интереса к спорту проводятся различные спортивные мероприятия, например сезонные забеги-эстафеты. К тому же занятия физкультурой занимают необходимый и достаточный объем учебного времени в университете для студентов 1-3 курсов.

Формирование физической культуры играет большую роль в становлении здорового образа жизни студентов. Это целенаправленный, многогранный и целостный процесс перехода от физической подготовки к индивидуальному здоровьесберегающим программам.

Сформировав у студентов мотивацию к здоровью как к ценностной ориентации, вуз получает возможность воспитать работоспособного и конкурентоспособного выпускника.

Основу здорового образа жизни составляют биологические и социальные принципы. Среди биологических выделяют:

- образ жизни в соответствии с возрастом;

- образ жизни должен быть обеспечен энергетически;
- образ жизни должен быть укрепляющим;
- поддержание ритмичного образа жизни [7].

К социальным принципам относят:

- эстетический образ жизни;
- нравоучительный и моральный образ жизни;
- волевой образ жизни;
- самоограниченный образ жизни [8].

Государство направляет студенческую часть молодежи к исполнению этих принципов и только при их соблюдении будет достигнут необходимый результат.

Студенты – это составная часть молодежи, которая выделяется в индивидуальную социальную группу и отличается присущими ей условиями жизни, труда, быта, социальным поведением и психологией [9]. Они находятся в группе повышенного риска, что связано с разрешением ими непростых проблем: эмоциональная и умственная нагрузка, приспособление к новым условиям проживания накладывают негативное воздействие [10]. Как следствие, происходит ухудшение адаптации обучающихся, возникают медицинские и социально-психологические проблемы.

Для того чтобы обеспечить формирование ЗОЖ, необходимо выявить причину ведения самими студентами не здорового образа жизни. Для выявления этой причины многими университетами проводится профилактическая работа, направленная на пропаганду здорового образа жизни и на установление уровня физического, социального и психологического здоровья студентов. Диагностика их здоровья подтверждает разный образ жизнедеятельности и как следствие разное здоровье. Для проведения анализа могут быть использованы тесты Люшера и Бондса.

Вузы проводят индивидуальные и групповые консультации-тренинги по установлению нормального состояния студентов для формирования ЗОЖ.

Каждый студент должен быть в центре внимания, индивидуальный подбор физических упражнений с учетом индивидуальных способностей и состояния здоровья будет способствовать более продуктивной работе.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что большинство ученых выделяют две основных стратегии действий:

- психологическое воздействие с установкой на ЗОЖ;
- организация пропаганды медицинских и гигиенических знаний, повышение осведомленности студентов о вопросах ЗОЖ [11].

Для того чтобы сформировать ценностное отношение студенческой молодежи к здоровью и факторам ЗОЖ необходима организация социально-профилактической работы в вузе, которая представляется системой следующими видами работ специалистов:

- организация массовых спортивно-оздоровительных мероприятий;
- социально-медицинская помощь студентам, находящимся в группе риска;
- стимулирование всех участников образовательного процесса к ведению здорового образа жизни [12].

При активном участии студентов в совокупности предлагаемых университетом мероприятий можно решить проблему приобщения студентов к здоровому стилю жизни и сформировать у них ответственное отношение к здоровью.

Введение и совершенствование специализированных дисциплин позволит создать и укрепить теоретическую базу знаний студентов о ЗОЖ, к примеру, это могут быть курсы, направленные на обучение молодых людей различным практикам для улучшения здоровья, психоэмоционального состояния и формирования позитивного мышления.

Немалую роль играет составление образовательных программ, где отражается идея сохранения и укрепления здоровья студентов, формируется активная мотивация к заботе о своем здоровье и здоровье находящихся вокруг людей.

Необходимо внедрить в вузы такую дисциплину как валеология. Сущность которой состоит в информировании студентов об индивидуальном здоровье человека, где раскрывается смысл культуры сохранения и укрепления здоровья. Именно эта дисциплина способствует формированию убеждений о здоровье как основополагающей доминанты, влияние на которую оказывает физическая и нравственная культура индивида, избранный им образ жизни. Дисциплина также предполагает формирование активной жизненной позиции в борьбе за свое здоровье и самопомощь, за действия, которые предпринимает студент в данном направлении.

В формировании здорового образа жизни немалую роль играют средства массовой информации. Освещение ими будущих спортивных и других здоровьесберегающих мероприятий, а также подведение их итогов, смогут привлечь внимание многих студентов.

Необходимо донести до студентов информацию о том, что для достижения оздоровительного результата нет необходимости в больших физических нагрузках. Для здоровьесбережения могут быть эффективными дыхательные гимнастики, бег, спортивные и подвижные игры, плавание или атлетическая гимнастика в совокупности с правильным распорядком дня и нормализованным режимом питания.

Выводы. Рассмотренные виды формирования здорового образа жизни студенческой молодежи будут наиболее эффективными, на наш взгляд, при применении их в общей совокупности. Как было установлено, чем более ответственно человек относится к своему здоровью, тем более продуктивно он обучается и в будущем становится более конкурентоспособным на рынке труда. Вузы нацелены на подготовку высококвалифицированных, устойчивых к стрессу выпускников. Для этого важно проведение и совершенствование различных спортивных мероприятий и тренингов.

Также для просвещения студентов в области здорового образа жизни необходимо ввести такую дисциплину как валеология, способную мотивировать студентов на ответственное отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих людей.

Эффективное внедрение компонентов здорового образа жизни зависит от многолетних исследований, данные которых показывают динамику влияния различных факторов на развитие и формирование у

студенческой молодежи положительного отношения к занятиям физической культурой. С помощью этих компонентов возможен поиск и разработка оздоровительных, педагогических и психологических основ и механизмов воздействия для физического совершенствования обучающихся и методов управления ими, а также выявления причин, которые объективно препятствуют этому процессу.

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., 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 / Нижегород. 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.

Педагогика

УДК 378.147

заместитель директора по внеучебной работе Петровский Александр Михайлович

Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева

Дзержинский политехнический институт (филиал) (г. Дзержинск);

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ХОДЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса формирования профессиональных компетенций студентов. Выделено определение понятия «формирование профессиональных компетенций». На основе имеющихся определений понятия «компетенция» выведена авторская трактовка. Формирование профессиональных компетенций требует наличия таких подходов, которые обеспечили бы организационную комплексность этого процесса, позволили бы изучить структуру подготовки к профессиональной деятельности с позиции повышения ее эффективности. Поэтому в статье были выделены: компетентностный подход, состоящий в усвоении студентами необходимого объема знаний для умелого применения их на практике; системный подход, который рассматривает формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза как целостную систему; деятельностно-праксеологический подход, суть которого в том, чтобы определить особенности деятельности субъектов по эффективному формированию компетенций. Рассматриваемый процесс будет более эффективным при реализации некоторых условий, которые подробно освещены. После прохождения практики, на наш взгляд, для определения сформированности компетенций, предлагается выполнение задания, которое должно состоять из нескольких обязательных частей.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, деятельностно-праксеологический подход, системный подход, профессиональное образование, практика, выпускник, специалист.

Annotation. In the article features of process of formation of professional competences of students are considered. The definition of the concept "formation of professional competences" is singled out. Based on the available definitions of the concept of "competence", the author's interpretation is derived. Formation of professional competencies requires the presence of such approaches that would ensure the organizational complexity of this

process, would allow studying the structure of preparation for professional activity from the position of increasing its effectiveness. Therefore, the article highlighted: the competence approach, which consists in mastering the necessary amount of knowledge for students to apply them in practice; a systematic approach that considers the formation of professional competencies of students at a pedagogical university as an integrated system; an activity-praxeological approach, the essence of which is to determine the specific features of the subjects' activity in the effective formation of competencies. The process under consideration will be more effective in the implementation of certain conditions, which are described in detail. After passing the practice, in our opinion, to determine the formation of competencies, it was suggested that the task should be completed, which should consist of several mandatory parts specified by the article.

Keywords: competence, competence, activity-praxeological approach, system approach, vocational education, practice, graduate, specialist.

Введение. В связи с внедрением в высшей школе образовательных стандартов третьего поколения, образовательный процесс претерпел существенные изменения. В обучении появился и активно используется компетентностный подход, призванный сформировать выпускника, который не просто усвоил определенный объем знаний, а умело применяет имеющиеся у него данные на практике. Это мобильный специалист, быстро и эффективно выполняющий поставленные задачи, ориентирующийся в изменяющихся условиях, продуктивный и применяющий творческий подход к работе.

Таким образом мы перешли от формирования традиционных знаний, умений и навыков к формированию компетенций, которые необходимы выпускникам в их будущей профессиональной сфере деятельности.

На сегодняшний день рассмотрены не все аспекты применения компетентностного подхода, поэтому данная тема актуальна для рассмотрения.

Стоит отметить, что сами по себе профессиональные компетенции не формируются. Этот процесс называется систематизированным накоплением качественных и количественных изменений в содержании определенного вида компетенций и достижением единства его составляющих в специально организованном учебном процессе.

Формулировка цели статьи. Проследить аспекты процесса формирования профессиональных компетенций студентов на протяжении обучения в вузе. В связи с этим необходимо решить следующие задачи: рассмотреть подходы к формированию профессиональных компетенций, выявить их особенности и определить положения, на которых основывается эффективность формирования профессиональных компетенций студентов вуза.

Изложение основного материала статьи. Понятию «компетенция» нет единой трактовки. Некоторые ученые считают, что это требование к подготовке студента, совокупность его знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для осуществления продуктивной деятельности. Другие считают, что это общая способность, основанная на знаниях и ценностях, которая позволяет продумать действия для решения проблемы [1]. Третьи ученые называют компетенцию способностью индивида к ответственному жизненному действию, способностью активно изменять себя и мир [2]. На основе данных определений мы можем вывести свое определение. Компетенция – это готовность использовать на практике усвоенные знания, умения и навыки, а также опыт деятельности в жизни для разрешения различных ситуаций.

То есть компетенция определяется не просто как сумма полученных знаний, умений и навыков, но и как опыт их использования. Это готовность применять свои знания для осуществления успешной деятельности.

Что касается профессиональных компетенций, то это совокупность профессиональных знаний и опыта, и готовность применить их в профессиональной сфере. Сформировав профессиональные компетенции, студент получает способность к определению связей между знанием и ситуацией, может адекватно решать возникающие проблемы.

Особенность компетенции как результата образования заключается в следующем:

- она является интегрированным результатом обучения;
- проявляется и существует в форме деятельности, а не информации о ней;
- наращивается совместно с другими компетенциями, за счет чего формируется профессиональная компетентность;
- компетенция как действие формируется не автоматически, а осознанно, и многократно повторяясь, образует профессиональный опыт [3].

Компетентностный подход направлен на достижение качества подготовки, которое отвечает экономическим и социальным общественным потребностям, что создает баланс между востребованностью на рынке труда и профессиональной реализацией личности.

Весь смысл обучения сводится к тому, чтобы развить у обучающихся способности к самостоятельному решению проблем в разных видах и сферах деятельности, применяя социальный опыт и опыт самих студентов.

Значит сущность организации процесса обучения заключена в создании необходимых условий для формирования у студентов опыта, нужного для самостоятельного решения познавательных, нравственных, организационных и иных проблем, которые составляют содержание образования.

Рассмотрим формирование профессиональных компетенций на примере педагогического вуза. Этот процесс требует наличия таких подходов, которые обеспечили бы его организационную комплексность, позволили бы изучить структуру подготовки к профессиональной деятельности с позиции повышения ее эффективности. Кроме упомянутого нами компетентностного подхода, стоит отметить:

- системный подход. Рассматривает формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза как систему. Она носит открытый характер, динамична, гибка, управляема и вариативна. Ее составляющими являются педагогические задачи по достижению намеченных результатов, системообразующими факторами здесь выступают цель и самоуправление процессом формирования компетенций. Сформированные профессиональные компетенции выступают как целостное системное образование, интегрирующее знания, умения и значимые личностные качества будущего преподавателя;

- деятельностно-праксеологический подход. Характеризуется содержательным наполнением системы. Его суть в том, чтобы определить особенности деятельности субъектов по эффективному формированию компетенций. Он основывается на следующих положениях:

1. Результативность деятельности (обеспечит достижение поставленной цели, которая максимально приближена к заданному образцу, к тому же должна быть технологичной, то есть иметь алгоритм действий);
2. Содержание процесса формирования профессиональных компетенций должно выглядеть как непрерывная систематизированная схема, состоящая из различных видов деятельности;
3. Формирование компетенций характеризуется следующими особенностями: объектом выступает гармонично развивающаяся личность студента; наиболее продуктивные методы обучения с точки зрения эффективности – это интерактивные (дискуссии, игры, тренинги, проекты); средствами выступают все современные учебно-воспитательные средства; результат – сформированные профессиональные компетенции [4].

Отметим, рассматриваемый нами процесс будет более эффективным при реализации следующих условий: формирование позитивного отношения (мотивации) к обучению; использование методов и форм интерактивного взаимодействия; обеспечение целостности междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения [5].

Использование перечисленных нами подходов, несомненно, дают хороший результат, однако, мы хотели бы остановиться на компетентностном подходе как на наиболее практикоориентированном [6].

Практика – это неотъемлемая часть профессиональной подготовки специалистов. Она представляет собой эффективный механизм переноса полученного объема знаний и умений из теории в сферу реальной профессиональной деятельности [7]. Практика помогает студентам глубже освоить теоретические знания и определить профессионально важные качества выбранной специальности. Практика, проходящая непосредственно в компании, на предприятии позволяет адаптировать навыки студентов к профессиональным условиям и сформировать необходимые компетенции.

При этом нельзя не отметить мотивационную основу профессиональной компетенции – это стремление выпускника работать в выбранной им сфере деятельности и стремиться к совершенствованию в этой области [8].

Для оценки профессиональных компетенций необходимо использовать подход, который включает сочетание методов исследования, нацеленных на получение разносторонних сведений об объекте, отслеживание динамики изменения его показателей и анализ возможных отклонений, а также обеспечивающий переход от качественного, одностороннего описания явлений к объективным, точным методам проверки и обобщению результатов обучения студентов.

Алгоритм диагностики профессиональных компетенций студентов должен выглядеть следующим образом:

- определение структуры профессиональных компетенций по направлению обучения. Необходимо проанализировать ФГОС. В качестве структурных компонент профессиональных компетенций могут выступать: когнитивный – полнота профессиональных знаний; деятельностный – развитие профессиональных навыков; коммуникативный – умение работать в команде, принимать ответственные управленческие решения [9];
- второй этап обозначается определением методов формирования профессиональных компетенций для каждой учебной дисциплины. В подготовке современных выпускников ведущими формами выступают активные методы обучения, которые воссоздают не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. На протяжении обучения студент обязан выполнять точные действия в квазипрофессиональной среде для достижения успешного результата, которые схожи с теми, что предполагаются в его будущей профессиональной деятельности. Особенно успешным применением активных методов может быть после производственных практик, где студенты получают знания по конкретному состоянию предприятий и имеют возможность ознакомиться с нормативными документами, уже на этом этапе они начинают осваивать рабочие места;
- формирование базы контрольно-оценочных средств диагностики профессиональных и общекультурных компетенций для каждой учебной дисциплины;
- формирование профессионального профиля студента вуза, который включает интегрированную оценку всех профессиональных компетенций;
- анализ результатов диагностики профессиональных компетенций с позиций студента, преподавателя, администрации вуза, работодателя.

Данный алгоритм реализует структурирующую функцию (учет требований стандарта, работодателя, администрации вуза) к целям и содержанию обучения и управляющую функцию (корректировка процесса освоения учебного материала дисциплины по результатам диагностики компетенций) [10].

В рамках активных методов обучения (деловые игры, проектные методы и др.) необходимо использование экспертной оценки профессиональных компетенций как способа диагностики действий студентов (проявления компетенций) [11].

После прохождения практики, на наш взгляд, для определения сформированности компетенций, студенты должны выполнить задание, которое должно состоять из нескольких частей:

- в первой части задания должно быть решение конкретной практической задачи путем применения типовых алгоритмов решения, то есть обучающийся представляет свое умение решать типовое задание;
- вторая часть задания представляет собой нетиповой алгоритм решения, здесь студент демонстрирует свободное владение знаниями смежных дисциплин;
- третья часть направлена на выявление подготовленности обучающегося к ориентированию и нахождению решений в проблемных ситуациях, которые требуют творческого подхода.

Определение методики диагностики компетенций выпускника вуза, необходимых критериев и характеристик с использованием информационных автоматизированных средств дает возможность самому педагогу осуществить проверку своих действий и действий обучающихся, определяя необходимые для исправления ошибок аспекты.

Для студента же в процессе диагностики происходит процесс моделирования собственной профессиональной деятельности и вырабатывается стратегия профессиональной подготовки в вузе в зависимости от выбранного профиля будущей деятельности. Также у обучающихся формируется особая система ценностей, которая характеризует цельность личности, упорство при достижении целей, отношение к себе, к познанию и будущей профессии.

Выводы. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза в процессе прохождения студентами практики реализуется достаточно динамично. Главный вопрос остается в проведении диагностики результатов усвоения компетенций. Предложенный алгоритм диагностики профессиональных компетенций студентов поможет упростить эту задачу. Сформировав профессиональные компетенции, студент получает способность к определению связей между знанием и ситуацией, может адекватно решать возникающие проблемы. А значит, мы получаем высококвалифицированного специалиста, способного разрешать нестандартные ситуации, применяя творческий подход.

Литература:

1. 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>.
2. 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.
3. 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
4. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.
5. 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.
6. 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.
7. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г. Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. 2016. №11. С. 48-51.
8. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // IJEME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3469-3475.
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. 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.

Педагогика

УДК 371.72

кандидат социологических наук, доцент Покровская Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ» (г. Казань);

старший преподаватель Титова Елена Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ» (г. Казань);

доцент Блохин Сергей Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ» (г. Казань)

ОБУЧАЮЩАЯСЯ МОЛОДЕЖЬ, МОТИВАЦИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. В статье анализируется интерес обучающейся молодежи к здоровому образу жизни и ее мотивация к нему через занятия спортом в современных условиях, изучены факторы формирования привычек здорового образа жизни у молодых людей, рассмотрены функции физической культуры, реализуемые через занятия физкультурной деятельностью, представлены основные компоненты организации жизнедеятельности современной молодежи и ее стиля жизни, предложены рекомендации для повышения интереса студентов к физической культуре и спорту.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, вредные привычки, обучающаяся молодежь, физическая культура, спорт, студенты, социальное положение, стиль жизни, тенденции.

Annotation. The article analyzes the interest and motivation of students for a healthy lifestyle through sport in modern conditions, the factors of forming habits of a healthy lifestyle in young people are given, the functions of physical culture realized through physical education are presented, the main components of the organization of life of modern youth and its style are presented life, recommendations are offered to increase students' interest in physical culture and sports.

Keywords: healthy lifestyle, students, sport, bad habits, lifestyle, social status, tendencies.

Введение. Современные условия жизни предъявляют повышенные требования к здоровью и интеллектуальным возможностям обучающейся молодежи. Поэтому в последнее время все чаще предметом внимания становится интерес к здоровому образу жизни, особенно среди молодых людей. Это обосновано, с одной стороны, изменением характера нагрузок на организм молодого человека, связанного с усложнением общественной жизни, например, гиподинамия, бедность, плохое жилье, неквалифицированная и не всегда

доступная медицинская и социальная помощь и др., с другой – увеличением экологических (плохая экология крупных городов), психологических (стресс, неуверенность в завтрашнем дне, криминальная обстановка), политических (санкции, нестабильность национальной валюты) и военных рисков, провоцирующих негативные моменты в состоянии здоровья растущего организма. Каждый из нас дает себе отчет, что «быть здоровым – хорошо, а болеть – плохо». Несмотря на это, объяснить сущность здорового состояния человека труднее, чем сущность и развитие любой болезни, даже очень сложной и незаметно развивающейся.

Содержание здорового образа жизни студентов отражает результат распространения персонального и коллективного стиля поведения, общения, организации жизнедеятельности. Основными компонентами такого образа жизни являются режим активности, культура межличностного общения, гигиенические требования, режим труда и отдыха, отказ от вредных привычек, режим питания и сна [4].

Здоровье студента, во многом зависит от образа его жизни. В связи с этим повышенное внимание обращается на организацию жизненного пространства студентов. Здоровый стиль жизни, постепенно проникающий в сознание молодежи, отражает структуру форм жизнедеятельности обучающихся, для которой характерны самодисциплина, саморазвитие, направление сил на укрепление возможностей организма, полноценную самореализацию своих возможностей, способностей не только в духовном, но и в профессиональном развитии.

Здоровый образ жизни – это не только образ жизни отдельного индивида, но и образ жизни той социальной группы, к которой он причисляет себя, общества в целом. Это концепция жизнедеятельности человека направлена на сохранение и улучшение здоровья с помощью создания определенной среды обитания: соответствующего питания (что сложно осуществить при существующем экономическом кризисе, когда уровень пенсий, заработной платы, социальных пособий, стипендий сведен к минимуму), физической подготовки (когда большинство студентов отчуждены от занятий физической культурой и имеют невысокий уровень двигательной активности), психологического состояния (неуверенности молодежи в своем будущем), морального настроя и отказа от вредных привычек. В этой связи повышается роль преподавательского состава, который не только формирует определенные профессиональные компетенции у будущего специалиста, но и несет ответственность за здоровый образ жизни обучающегося – образ жизни, основанный на принципах нравственности, рационально организованный, активный, трудовой, позволяющий человеку до глубокой старости сохранять психическое и физическое здоровье.

Формулировка цели статьи заключается в раскрытии особенностей интереса обучающихся к здоровому образу жизни в современных условиях и в выявлении взаимосвязи занятий физкультурной деятельностью и мотивации студентов на здоровый образ жизни, направленный на расширение своих физических и социальных возможностей.

Изложение основного материала статьи. Одной из основных проблем современного общества это улучшение состояния здоровья молодого поколения, так как именно состояние данной социальной группы является одним из основных показателей благополучия и развития общества в целом. Для того чтобы определить какое место в обществе занимает молодежь, рассмотрим ее как специфическую социальную группу.

Молодёжь как особая социально-демографическая группа является наиболее динамичной частью общества и характеризуется специфической ролью и местом в системе общественных отношений. От того, каковы позиции молодого поколения, каков его облик, зависит социальное развитие общества в целом, будущее нации. Проблема социального выбора молодежи всегда остро стояла в переломные моменты истории отдельных государств и народов.

Молодежный возраст большинство социологов определяет с 16 до 29 лет включительно. Именно в данный возрастной период преимущественно большинство молодежи получает среднее специальное или высшее образование, то есть является студентами. Студенчество, являясь составной частью молодежи, представляет собой специфическую социальную группу, которая отличается свойственными ей условиями жизни, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций [2, С. 12]. Как социальная группа, студенчество является объединением молодых людей с определенными социально значимыми устремлениями и задачами.

Для студентов как отдельной категории молодежи характерно: физиологическое взросление; завершение формирования личности; вступление на полноправной основе в основные сферы общественной жизни (экономику, политику, семейные отношения).

Отметим, что современная российская студенческая молодежь, на наш взгляд, является фактором ускорения общественного развития, так как хорошо развита инфраструктура в области спорта, которая в основном ориентирована на молодое поколение. Для того чтобы иметь конкретную цель, выражающуюся в стремлении к здоровому образу жизни, необходимо, в первую очередь, понимание данного феномена.

Здоровый образ жизни формируется всеми сторонами и проявлениями общества, связан с личностно-мотивационным воплощением индивидом своих социальных, психологических и физиологических возможностей и способностей. От того, как формируются навыки здорового образа жизни в юности, во многом зависит, насколько раскроется потенциал личности в будущем.

Остановимся подробнее на одном из значимых факторов формирования привычек здорового образа жизни – физкультурной (двигательной) деятельности. Специфической особенностью её является то, что она прямо и непосредственно направлена на овладение человеком собственной физической природой.

В Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» физическая культура рассматривается как «часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития» [1].

Под «физической культурой» («физкультурой») в узком смысле слова понимается: массовая физическая культура (физическая рекреация и физическое воспитание как учебный, педагогический процесс, направленный на освоение человеком личностных ценностей физической культуры); лечебная и адаптивная физическая культура как виды двигательной (физической) реабилитации [3, С. 28].

Специфические результаты, достигаемые в ходе занятий физкультурной деятельностью (физическое развитие, совершенствование, реабилитация после перенесенных заболеваний, травм, социально-бытовая адаптация людей с ограниченными возможностями здоровья и др.), связаны с тем, что она имеет собственные

средства воздействия на процесс и результат двигательной деятельности. Этими средствами являются: физические упражнения и факторы среды (упорядоченное воздействие естественных факторов). В данном ряду можно представить и гигиенические факторы. Хотя они не являются строго специфическими средствами физкультурной работы, при занятиях физическими упражнениями значимо их содействующее значение.

Но удовлетворение естественных потребностей человека в движении, улучшение его физического состояния и обеспечение необходимого уровня дееспособности для повседневной жизни не единственная функция физической культуры (реализуемая через занятия физкультурной деятельностью). Кроме биологической к функциям физической культуры также можно отнести: нормативную (закладывается в закреплении рациональных норм деятельности); информационную (отражает свойство накапливать культурную информацию, быть средством ее распространения и передачи от поколения к поколению); коммуникативную (содействует общению, установлению межличностных контактов); эстетическую (способствует удовлетворению эстетических потребностей личности).

Таким образом, сегодня физическая культура – это неотъемлемая составляющая современной цивилизации, находящаяся в тесной взаимосвязи с другими социальными явлениями.

В настоящее время в России происходит, по нашему мнению, «эпоха Возрождения» спорта и физической культуры. Организации, созданные различными спортивными комитетами и физическими лицами единичны по всей стране, но они должны стать впоследствии не только частью развитой и разветвленной системы, но и увеличиться в своих масштабах, привлечь к молодежному спорту особое внимание.

Созданы крупнейшие федеральные программы, разработанные Госкомитетом по физической культуре и туризму, такие как "Дети России", "Молодежь России", "Патриотическое воспитание молодежи", которые уже вступили в силу. Основной целью программ является создание дееспособной, масштабной системы популяризации занятий физической культурой и спортом, которые выступают не только эффективным способом борьбы с наркоманией и юношеским алкоголизмом, но и являются действенной мотивацией к здоровому образу жизни.

В этой связи, был проведен мониторинг населения г. Казани о способах снижения уровня наркомании среди молодежи, опрос респондентов проводился в лицеях, колледжах и вузах, возрастная категория от 15 до 24 лет, в мониторинге приняло участие 437 человек (из них 53 – учащиеся лицеев, 101 – учащиеся колледжей и 283 – обучающиеся вузов). По данным социологического опроса: "Что, по Вашему мнению, следует предпринимать, чтобы уберечь молодежь от употребления наркотиков?", имеем следующие позиции предлагаемых мер:

- улучшить социальное положение молодежи – 28%;
- сделать доступным спорт для молодежи в фитнес-центрах – 18%;
- увеличить количество наркодиспансеров (12%);
- ужесточить закон – 10%;
- усилить антинаркотическую кампанию (10%);
- увеличить количество часов физкультуры в вузах – 8%;
- запретить пропаганду наркотиков в СМИ (7%);
- увеличить срок отбывания тюремного заключения за распространение наркотиков (7%).

Как показали результаты исследований, важно наличие не только законов против борьбы с наркоманией, а так же ее профилактика и предоставление альтернативных видов досуга, таких как спорт и физическая культура. Главный момент, что такую взаимосвязь улавливает сама молодежь, делая определенные выводы о собственных возможностях проводить свободное время и о предоставленных возможностях, из которых сложно пока что-то выбрать.

В КНИТУ-КАИ наблюдается тенденция повышения интереса к занятиям спортом и физической культурой, отказу от курения и алкоголя. По данным опроса обучающихся названного вуза количество студентов, употребляющих спиртное и пристрастных к курению, уменьшилось на 3,7% по сравнению с прошлым годом, это на наш взгляд положительная динамика и отличный пример вхождения наших студентов в моду здорового образа жизни отказаться от вредных привычек и «пойти на турник».

Следует также отметить, что за последние три года очень активизировалась спортивная деятельность наших студентов, у них возрос интерес к массовым спортивным мероприятиям (а значит к здоровому образу жизни), которые постоянно организуются кафедрами и Университетом (к примеру, Комплексная Спартакиада Университета первокурсников, спортивный фестиваль в рамках празднования «День рождения КАИ», фестиваль «Каевская миля», и др.). Мы считаем, что подобные спортивные праздники уже стали доброй традицией и, надеемся, что они станут не только альтернативным способом отдыха для студентов, а единственным доступным и популярным средством ведения здорового образа жизни.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что здоровый образ жизни – важнейшая составляющая существования современного студента. Он обеспечивает всестороннее раскрытие творческих способностей, рациональное использование интеллектуальных и физических ресурсов каждого человека в интересах общества и всестороннего удовлетворения личностных потребностей.

На сегодняшнем этапе студенчество как наиболее динамичная часть современного общества все же нуждается в некотором «особом побуждающем толчке» со стороны более опытных его представителей, хотя и сама при этом является социальной группой, которая непосредственно выступает в качестве «движущей силы» спортивного и здорового развития современного человечества.

Существует множество государственных и частных программ по поддержке студенческого спорта, однако мы полагаем, что этого не достаточно для массового формирования системы потребности к здоровому образу жизни как стилю жизни. В связи с этим предлагаем следующие рекомендации по повышению интереса студентов к физической культуре и спорту, как элементам здорового образа жизни:

- организация в рамках вузов различных спортивных марафонов, основанных на массовости и приверженности идеи спорта и здорового образа жизни, активистами из среды молодежи (например, звездами кино);
- оборудование спортивных площадок во дворах общежитий с целью повышения доступности занятий физической культурой и спортом в не учебное время;
- пропаганда спорта и здорового образа жизни в социальных сетях (например, создание тематических групп, объединяющих любителей того или иного вида спорта);

– проведение различных акций спортивной направленности, с целью повышения уровня информированности студентов (например, проведение лекций о новых, интересных и необычных видах спорта в учебных заведениях).

Выводы. Подводя итог, подчеркнем, что здоровый образ жизни во многом зависит от моральных установок студента и его убеждений. Стандарты, созданные обществом по поводу здорового образа жизни, принимаются студентами как значимые для личности, но не всегда совпадают с традиционными ценностями. В процессе накопления опыта возможны противоречия познавательных, психологических, социальных процессов. Подобное несоответствие может стать причиной формирования антиобщественных качеств личности (склонность к употреблению алкоголя, наркотиков, табака и пр.). В высшем учебном заведении необходимо обеспечить сознательный выбор личностью общественных ценностей здорового образа жизни и формировать на этих принципах устойчивую, индивидуальную систему ценностных ориентаций, способную обеспечить самодисциплину, мотивацию ее поведения и деятельности.

Мы предполагаем, что тенденции повышения интереса к занятиям физической культурой и спортом, отказ от асоциальных проявлений в российской молодежной среде будет набирать обороты, а «катализаторами» данного процесса будут выступать в первую очередь представители студенчества.

Литература:

1. О физической культуре и спорте в РФ: ФЗ России от 04 декабря 2007 г. № 329-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. РФ 16 ноября 2007 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. РФ 23 ноября 2007 г. // Интернет-сайт правовой поддержки в сети «Консультант плюс». Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149065>, свободный (дата обращения 29.01. 2018).

2. Бароненко В.А. Основы здорового образа жизни студентов. [Текст] / В.А. Бароненко. Екатеринбург: УГТУ, 2006. – 55 с.

3. Ильинич В.И. Физическая подготовка студентов вузов. [Текст] / В.И. Ильинич. М.: Высшая школа, 2005. – 261 с.

4. Критерии здорового образа жизни студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: – <http://www.rsmu.ru/8926.html> свободный (дата обращения 29.01. 2018).

Педагогика

УДК: 378.147

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна

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

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАГИСТРА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЯ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕГИОНОВЕДЕНИЯ»

Аннотация. В статье обосновывается культурологический потенциал профессиональной подготовки магистра, который рассматривается в контексте культурно-просветительской деятельности (модуль «Теория и практика регионоведения»), направленной на разрешение возникающих ценностно-смысловых противоречий не только в жизненных обстоятельствах, но и при выборе вариантов принятия решений и совершения поступков. На основе анализа социальных тенденций и отечественного педагогического опыта обосновываются принципы культурно-просветительской деятельности магистра, направленной на осмысление образцов качественной жизни, развитие способности к проектированию просветительских программ и их реализации.

Ключевые слова: виды профессиональной деятельности магистра; культурно-просветительская деятельность; принципы культурно-просветительской деятельности; ценностно-целевой, организационно-деятельностный, диагностико-развивающий этапы просветительской деятельности.

Annotation. The article explains the cultural potential of professional master training, which is considered in the context of cultural and educational activities (module "Theory and practice of regional studies") aimed at resolving the emerging axiological contradictions not only in life circumstances but also in the choice of decision-making and actions. Based on the analysis of social trends and domestic teaching experience substantiated the principles of cultural and educational activities of the master aimed at understanding the samples quality of life, developing the ability to design educational programmes and their implementation.

Keywords: types of professional activities master of science; cultural and educational activities; principles of cultural and educational activities; value-target, organizational-activity, diagnostic and developmental stages educational activities.

Введение. В современных условиях глубоких перемен в системе высшего образования России потребовалось обоснование не только целей и содержания подготовки магистра, но и осмысление университетского образования как определенной ступени в системе непрерывного образования.

Культурологическую составляющую профессиональной подготовки магистра следует рассматривать в контексте культурно-просветительской деятельности, которая включает не только изучение и формирование культурных потребностей обучающихся и различных групп населения, но и повышение собственного культурно-образовательного уровня.

По нашему мнению, разработка стратегии просветительской деятельности магистра, проектирование и реализация комплексных просветительских программ сопряжена с такими факторами, как соотнесенность целей педагогического образования с ожидаемыми результатами; учет региональной и демографической ситуации; востребованность педагогической поддержки исследовательской деятельности магистра.

Особую значимость приобретает обоснованность выбора видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу магистратуры (педагогическая деятельность, научно-исследовательская и культурно-просветительская), что, на наш взгляд, позволяет овладеть опытом будущей профессиональной деятельности, прогнозировать саморазвитие и самореализацию личности в ценностно-ориентированном ключе.

Ожидаемые результаты подготовки магистра с позиций компетентностного подхода включают не только собственно профессиональные компетенции, но и личностно-профессиональные. В целях реализации заявленных направлений потребовалось обращение к отечественному педагогическому опыту и инновациям в проекции на познание и осмысление окружающего мира на разных ступенях развития человека.

Анализ и прогнозирование перспективных задач обновления современного образования и воспитания соотносятся, на наш взгляд, с научными представлениями о сущности, закономерностях, принципах проектирования и критериях качества обучения магистра в компетентностно-ориентированном ключе.

В заявленном контексте выстраивается логика формирования ключевых компетенций педагога, связанных с решением профессиональных задач на основе осмысления полученной информации; базовых и специальных компетенций, актуализирующих особенности профессиональной педагогической деятельности.

Заявленная логика потребовала анализа социальных тенденций, потребностей современного общества и отдельной личности; отечественного педагогического опыта, в том числе научно-педагогических идей новой образовательной парадигмы, сопровождающейся кризисными явлениями и реформациями в педагогической практике. Так обнаруживается необходимость обоснования культурно-просветительской составляющей подготовки магистра по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность Воспитательная деятельность.

Формулировка цели статьи: обосновать принципы культурно-просветительской деятельности магистра и содержательные доминанты модуля «Теория и практика регионоведения», направленного на анализ отечественной педагогической науки и инноваций, развитие способности к проектированию просветительских программ.

Изложение основного материала статьи. Подготовка магистра к культурно-просветительской деятельности включает как теоретический аспект (углубление знаний в области культурного просвещения), так и практико-ориентированный (приобретение навыков культурно-просветительской деятельности с обучающимися и разными категориями населения).

Первое. Магистру необходимо осмысление педагогических возможностей культурно-просветительской деятельности: выбора средств и форм ее организации на основе проектирования культурного пространства региона и страны. Информационное обеспечение и разработка культурно-просветительской программ базируются на модульном построении авторского курса «Теория и практика регионоведения». При этом модульное построение позволяет адекватно реагировать на запросы социума и магистра при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов. Особую значимость приобретает сопровождение действий магистра по нормативно-регламентирующему обеспечению культурно-просветительской деятельности.

Второе. При выборе направлений самостоятельной работы магистра следует исходить из того, что логика, тенденции, содержательные доминанты культурно-просветительской деятельности связаны с преодолением негативных проявлений в воспитании детей и молодежи. Вот почему актуальными являются слова В.И. Даля о просвещении, которое несет «свет умственный, научный и нравственный». Это, в свою очередь, позволяет рассматривать культурно-просветительскую деятельность (в контексте подготовки магистра к воспитательной деятельности) как многоаспектный процесс, включающий сохранение и развитие культуры как основы ценностно-ориентированной жизнедеятельности.

Другое важное обстоятельство связано с гуманитарно-культурологической обусловленностью познания мира с учетом тех объективных и субъективных факторов, которые влияют на становление личности. При этом современная стратегия культурно-просветительской деятельности должна строиться на основе учета особенностей воспитания как явления психолого-педагогического, при этом важную роль играют национальные особенности. Поскольку исторически сложилось, что основополагающими чертами российского менталитета являются духовность, народность, державность, то проблема культурного просвещения должна быть соотнесена с проблемой поликультурного образования как целенаправленного процесса развития личности в качестве субъекта своей национальной и общемировой культуры.

Четвертое. Для перспективных действий магистра необходима диагностика качества культурно-просветительского пространства, в котором, как известно, выстраиваются взаимоотношения субъектов в гуманитарно-ориентированном ключе с учетом потребностей различных социальных групп. При выявлении просветительского потенциала подготовки магистра потребовалось обоснование ведущих принципов как исходных положений для пошаговых действий культурно-просветительской деятельности.

Так *принцип контекстности* обеспечивает миропонимание и осмысление сущности культурно-просветительской деятельности как социокультурного контекста развития личности [1]. Принцип *поликультурности* способствует осмыслению воспитания как конкретно-исторического явления, связанного с социокультурным состоянием общества, а также с этноконфессиональными особенностями страны и региона [7;11]. *Принцип компенсаторности* проявляется в обеспечении педагогической поддержки культурно-просветительской деятельности магистра в целях саморазвития [8]. Принцип *эстетической обусловленности* обеспечивает эстетическое познание действительности в конкретных обстоятельствах многонационального социума [3; 4].

Пятое. Поиск путей организации культурно-просветительской деятельности магистра позволяет определить мотивационную функцию организующей деятельности, которая направлена на выявление профессиональных интересов магистра и педагогическую поддержку организации культурно-просветительской деятельности; проектную, отражающую замысел и логику проектных действий; диагностико-развивающую, направленную на реализацию индивидуальных культурно-просветительских маршрутов магистра.

Особенность культурно-просветительской деятельности магистра состоит в развитии способности не только обнаруживать проблемную ситуацию, но и формулировать проблему для ее решения в конкретных жизненных ситуациях. Так актуализируется диалогическое субъект-субъектное взаимодействие участников культурно-просветительской деятельности для разрешения ценностно-смысловых противоречий, в том числе при принятии решений и совершении поступков.

Осмысление современных содержательных аспектов культурно-просветительской деятельности приводит к убеждению, что необходима гуманитарно-культурологическая подготовка магистра к воспитательной работе с детьми и молодежью. Это означает повышение статуса личности ребенка, обоснование роли культурно-просветительских практик, основанных на гуманно-личностном подходе к детям и создании реальных условий для их развития, поддержки индивидуальности.

Шестое. Содержательная составляющая подготовки магистра предполагает «погружение» обучающегося в решение профессиональных задач, которые связаны с культурно-просветительской деятельностью. Это вызвано тем, что в современной образовательной ситуации востребовано воспитание человека культуры и его нравственных ориентиров. Именно ориентация на гуманитарно-культурологическую модель подготовки магистра позволяет осмыслить не только образцы качественной жизни, но и осознать ответственность за воспитание подрастающего поколения. Воспитание на богатстве народной культуры необходимо соотносить с проблемой поликультурного образования, результатом которой является воспитание личности, способной понять и осознать себя субъектом своей национальной и общемировой культуры.

Проблема воспитания детей и молодежи не может быть решена без учета особенностей воспитания как явления социально-педагогического, важную роль при этом играют национальные особенности региона и страны в целом. В этой связи авторский курс «Теория и практика регионоведения» содержательно и технологически обеспечивает социальную активность магистра в условиях его субъектного становления, создания ситуаций успеха в профессии [5; 6].

Базисными основаниями модуля «Теория и практика регионоведения» является направленность на осмысление культуры как универсальной модели развития образования, как пространства для приобретения магистром лично и профессионально значимых качеств.

Раздел 1. «Регионоведение: концепты современной действительности». Содержательно данный раздел представлен такими понятиями, как «страноведение», «россиеведение», «регионоведение». Важна направленность на осмысление магистром регионально-культурных, регионально-эстетических и регионально-языковых составляющих. Такая направленность обеспечивает условия для познания мира и познания самого себя в многонациональном социуме. Изучение этнического многообразия региона состоит в осознании роли историка, языковеда, этнографа, культуролога.

Раздел 2. «Гуманитарно-культурологическая составляющая концепции «Регионоведение». Направленность данного раздела к общечеловеческим ценностям означает накопление знаний о морали и моральных ценностях, выработку нравственных представлений об этических нормах уважения, доброжелательности и доверия. Реализация принципа антропоцентризма акцентирует внимание к человеку как главной ценности, а гуманитарное знание обеспечивает понимание создавшейся ситуации и взаимодействие с окружающими людьми.

Раздел 3. «Система образования и ее основополагающие характеристики». Изучение социально-экономических, географических, культурно-демографических условий развития образования в регионе ориентирует магистра на культуросообразные действия. Особую значимость приобретает исследование социолингвистических проблем формирования языковой личности (совокупность отличительных черт, обеспечивающих коммуникативную индивидуальность) и языковой ситуации в регионе (совокупность языковых образований, обслуживающих определенный социум в границах территориального объединения или государства).

Раздел 4. «Культурно-просветительская деятельность магистра: ценностно-целевой этап». Ценностно-целевой этап включает осмысление действий магистра в соотносении с восприятием региона не только и не столько как географического явления, а как явления регионально-культурного; эстетического; языкового. Сопричастность к истории края, к его национальной культуре способствует духовно-нравственному воспитанию магистра в проекции на детей и молодежь, кому и адресованы культурно-просветительские действия магистра.

Раздел 5. «Культурно-просветительская деятельность магистра: организационно-деятельностный этап». Организационно-деятельностный этап направлен на разработку и апробацию культурно-просветительских программ. Программы носят междисциплинарный характер и включают популяризацию знаний о родном крае, а также интерпретацию музейных ценностей как события. Событием может оказаться текст культуры, его анализ и интерпретация. Особую значимость приобретает педагогическая поддержка действий магистра, которая направлена на согласование действий участников культурно-просветительской деятельности.

Раздел 6. «Культурно-просветительская деятельность магистра: диагностико-развивающий этап». Результатом освоения курса «Теория и практика регионоведения» является становление у магистра видения целостной картины мира; осмысление основ гуманитарной культуры как возможности художественно-образного восприятия мира; проявленность способности к разработке и апробации программ и проектов культурно-просветительской деятельности; овладение опытом взаимодействия с разновозрастными группами детей и различными слоями населения с позиций диалога культур.

Выводы. Методологическая значимость модуля «Теория и практика регионоведения» состоит в формировании культурной грамотности магистра в условиях многонационального социума. Содержательно и технологически данный курс носит исследовательский характер, что способствует личностному и профессиональному росту магистра.

Культурно-просветительская деятельность в этой связи способствует гармонизации действий магистра в целях познания культуры, самого себя и других. Профессиональная направленность культурно-просветительской деятельности магистра состоит в приобретении опыта осмысленного выбора индивидуальных просветительских маршрутов по воспитанию детей и молодежи.

В этой связи перспективным является включение студентов в познание конкретных способов организации культурно-просветительской деятельности как возможности понимания и интерпретации путей постижения профессии и человеческого бытия.

Литература:

1. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: науч.-метод. пособие. М.: РИЦ МГУ им. М. А. Шолохова, 2010. 55 с.
2. Матвиевская Г. П., Зубова И. К. В. И. в Оренбурге. – Оренбург: ООО «Оренбургское книжное издательство», 2007. 584 с.
3. Кулаева Г.М. Воспитание языкового эстетического идеала при обучении русскому языку // Русский язык в школе. 2004. – № 6. – С. 3
4. Петрунина, М.А. Реализация социально-педагогического подхода в эстетической деятельности школьника. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / сост. и науч. ред. проф. В.И. Попова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. 304 с.

5. Петрунина М. А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М. А. Петрунина; Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. - 56
6. Попова В. И. Образовательно-развивающая модель взаимосвязанной учебной и внеучебной деятельности школьника. Реализация концепций «Регионоведение» и «Профориентология»: учебное пособие / В.И. Попова; Мин-во образования и науки Рос. Федерации; Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 136 с.
7. Попова, В. И. Поликультурная составляющая элективного курса «Регионоведение» для старшеклассников / В. И. Попова // Русский язык в национальной школе. 2009. № 2. С. 25—29.
8. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности магистра в образовательном пространстве: учебное пособие / В. И. Попова; Мин-во образования и науки РФ; Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – 75 с.
9. Попова В. И. Воспитательная работа с детьми и молодежью: содержательные доминанты. - Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сборник научных статей / сост. и науч. ред. д.п.н., проф. В. И. Попова. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015. – С. 7- 19.
10. Щуркова Н. Е. Педагогика высокого полета / под ред. проф. Н. Е. Щурковой. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2015. – 128 с.
11. Якимов П. А. Поликультурная деятельность школьника как социально-педагогический феномен. - Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / составит. и науч. ред. проф. В.И. Попова; Оренб. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., переработ. и доп. - Оренбург: изд-во ОГПУ, 2013. С. 198-223.

Педагогика

УДК 796.332.6+378.037.1

кандидат биологических наук, доцент Русакова Светлана Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат биологических наук Файзрахманов Ильнар Илдарович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

старший преподаватель Кильнесов Вячеслав Михайлович

Чебоксарский государственный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары)

СПОРТИВНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной разработанности содержания учебной деятельности студентов, занимающихся спортом, что обуславливает необходимость разработки содержательного обеспечения спортивно ориентированной учебной деятельности нацеленной на формирование спортивной культуры личности. Раскрываются дидактические особенности содержания спортивно ориентированной учебной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности.

Ключевые слова: учебная деятельность, спортивно ориентированное физическое воспитание, избранный вид спорта, спортивная культура личности.

Annotation. In article the problem of insufficient readiness of content of educational activity is considered that causes need of development of substantial ensuring educational activity in the course of formation of sports culture of students. In article didactic features of content of educational activity of students in the course of formation of sports culture of the personality are revealed.

Keywords: educational activity, the focused physical training, the chosen sport, the sports culture of the personality.

Введение. В настоящее время приоритетным вектором развития физического воспитания студентов является его спортивно ориентированная направленность, связанная с поиском инновационных форм, средств и методов учебной деятельности, обеспечивающих эффективность спортивной деятельности в процессе формирования спортивной культуры личности.

Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования спортивной культуры студентов свидетельствует о недостаточной разработанности содержания учебной деятельности, что обуславливает необходимость разработки программного обеспечения содержания спортивной ориентированной учебной деятельности в процессе формирования спортивной культуры студентов [10, 14, 19, 21].

Формулировка цели статьи. Выявить дидактические особенности содержания спортивно ориентированной учебной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности.

Изложение основного материала статьи. С целью формирования спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания на основе избранного вида спорта нами была разработана и экспериментально обоснована учебная программа спортивно ориентированного физического воспитания на основе углубленного изучения избранного вида спорта. Для усвоения содержания учебной программы спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе избранного вида спорта нами применялись три вида учебно-познавательной деятельности, связанных между собой общей направленностью на формирование спортивной культуры: 1) учебная деятельность; 2) учебно-тренировочная деятельность; 3) соревновательная деятельность. Данные виды деятельности различались между собой по составляющим их содержание действиям (структурным элементам) и решаемым с их помощью педагогическим задачам. Каждый вид учебно-познавательной деятельности осуществлялся с учетом

значимости его результатов для других видов деятельности [3, 7, 8, 20]. Ведущая системообразующая роль в структуре учебно-познавательной деятельности принадлежит учебной деятельности, направленной на вооружение студентов теоретическими, организационными и методическими знаниями и способами организации самостоятельных занятий физическими упражнениями, необходимыми для успешного выполнения учебно-тренировочной деятельности (развитие физических качеств, функциональных возможностей организма, овладение технико-тактическими приемами из арсенала избранного вида спорта) и участия в соревнованиях по избранному виду спорта. С другой стороны, в процессе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности осуществлялась актуализация, уточнение и закрепление усвоенных знаний и организационно-методических умений.

Учебная деятельность в процессе спортивно ориентированного физического воспитания была направлена на обучение студентов теоретическим и организационно-методическим и практическим знаниям, составляющим содержание базового и вариативного компонентов учебной программы. Усвоение студентами этих знаний обеспечивало формирование информационного компонента спортивной культуры [18, 22].

В качестве средства организации учебной деятельности нами применялись репродуктивные и проблемные задания. Репродуктивные задания были направлены на усвоение: транслируемых преподавателем или содержащихся в учебно-методической литературе знаний о физической культуре как социокультурном феномене и избранном виде спорте, о теоретико-методических основах применения физических упражнений и упражнений из арсенала избранного вида спорта в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов. Часть учебного материала, содержащего знания об основных понятиях, характеризующих предмет обучения (физическая культура и избранный вид спорта), и знания о технологии обучения данному предмету были представлены нами в виде системы теоретических и методических учебных проблем. При разработке содержания данных видов учебных проблем учитывался системный характер отражаемых в теоретических и методических знаниях объектов и явлений, связанных с физической культурой и избранным видом спорта. Они обладают системной организацией и характеризуются качественным своеобразием цели, содержания, внутренней структуры, внешних связей, закономерностей функционирования и развития, поэтому мы стремились формулировать учебные проблемы таким образом, чтобы их решение позволяло студентам открыть для себя знания о характерных особенностях избранного вида спорта.

С учетом характерных особенностей содержания учебной деятельности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания нами были сформулированы пять групп учебных проблем. Первая группа проблем связана с открытием и усвоением знаний о целевом назначении системы в рамках более широкой системы, элементом которой она выступает (Например: обоснуйте место, роль и значение избранного вида спорта в системе физического воспитания студентов). Решение второй группы проблем вооружало студентов знаниями о сущности изучаемого понятия. Усвоение знаний позволяло выделить, с одной стороны, связь изучаемого понятия с более широкими по содержанию понятиями «физическая культура», «спорт», обеспечивая выделение их родовых признаков (Например: обоснуйте, почему данный вид физических упражнений можно рассматривать как элемент физической культуры или как элемент избранного вида спорта); с другой, определить его качественное своеобразие, установить видовые отличия (Например: выделите существенные признаки, по которым избранный вид спорта отличается от других видов). Третья группа учебных проблем нацеливала студентов на открытие и систематизацию содержания изучаемого понятия по различным критериям, выделение в нем необходимого и достаточного количества структурных элементов (Например: определите, по каким критериям и показателям можно систематизировать содержание техники избранного вида спорта. Выделите его структурные элементы в соответствии с этими критериями). Четвертая группа проблем содержала знания о характере взаимосвязей между отдельными структурными элементами вида спорта (Например: охарактеризуйте все возможные виды связей между содержанием соревновательной деятельности и правилами соревнований в избранном виде спорта). Пятая группа проблем содержала знания о закономерностях развития системы в связи с изменениями ее места и роли в рамках более общей системы и изменениями собственного внутреннего содержания и характера внутреннего функционирования (Например: выделите внешние и внутренние факторы по отношению к избранному виду спорта, от которых зависит его возникновение, состояние и дальнейшее развитие).

Вторым направлением учебной деятельности являлось обучение способам организации занятий физическими упражнениями и избранным видом спорта на уровне обобщенных умений и навыков, обеспечивающих формирование операционного компонента спортивной культуры студентов.

В качестве средств решения этой задачи применялись репродуктивные и проблемные задания. Репродуктивные задания предполагали воспроизведение изучаемых способов организации по усвоенному алгоритму (Например: определите уровень физической работоспособности и физического развития студентов с учетом нормативных требований). Проблемные задания были лично ориентированными: в основу их содержания были положены проблемные ситуации, отражающие осознаваемые студентами (с помощью преподавателя) противоречия между актуальным уровнем развития спортивной культуры и лично принятыми целями ее дальнейшего совершенствования (Например: разработайте комплекс упражнений для коррекции нарушений осанки. Оцените функциональные возможности своего организма и разработайте план самостоятельных занятий для их развития) [2, 15, 16].

Проблемные задания подразделялись, в свою очередь, на задания, требующие: во-первых, оптимизации предлагаемых преподавателем способов решения лично значимой для студентов проблемы, сформулированной совместно с преподавателем; во-вторых, самостоятельного поиска способов решения выделяемых студентами лично значимых проблем.

Учебная деятельность студентов в обоих рассмотренных выше направлениях осуществлялась в зависимости от степени сложности учебного материала на основе основных методов — информационно-рецептивный, репродуктивный и эвристический методы [1, 12, 17]. С помощью информационно-рецептивного метода через учебные действия восприятия, осмысления, запоминания и воспроизведения учебной информации, сообщаемой преподавателем, осуществлялось усвоение теоретических и организационно-методических знаний. Применение информационно-рецептивного и репродуктивного методов обеспечивало усвоение знаний и способов деятельности на уровне применения их в стандартных и в вариативных ситуациях. Репродуктивный метод применялся при выполнении репродуктивных

организационно-методических практических заданий, при выполнении которых студенты ориентировались на имеющиеся в методической литературе и излагаемые преподавателем образцы деятельности. Данный метод обеспечивал овладение студентами умениями и навыками организации спортивной деятельности, связанной с избранным видом спорта [4, 5, 6].

Эвристический метод применялся при организации учебной деятельности студентов по решению лично значимых организационно-методических проблемных заданий. Преподаватель формулировал совместно со студентом лично значимую для него проблему в виде эвристических вопросов и направлял учебную деятельность на их решение. Сложные вопросы разрешались самим преподавателем, ответы на относительно легкие вопросы студенты искали самостоятельно с помощью преподавателя путем разложения проблемы на ряд более простых вопросов или при помощи подсказок, определяющих направление поиска или ошибочность принятого решения.

Учебная деятельность осуществлялась с применением фронтальной и групповой форм организации обучения, самостоятельной работы и соответствующих им видов занятий. Фронтальная форма применялась для организации учебной деятельности студентов, направленной на усвоение теоретических и организационно-методических знаний, входящих в содержание базового компонента учебной программы. Данная форма реализовывалась на лекционных занятиях в рамках информационно-рецептивного метода. Групповая форма обеспечивала усвоение организационно-методических знаний и умений, относящихся к вариативному компоненту учебной программы. Предлагаемая форма применялась на организационно-методических занятиях. Эти занятия проводились с использованием информационно-рецептивного (сообщение новых организационно-методических знаний), репродуктивного (выполнение репродуктивных организационно-методических заданий) и эвристического (формулирование и решение лично значимых проблемных заданий совместно с преподавателем) методов. Самостоятельная работа осуществлялась в рамках информационно-рецептивного метода обучения и была направлена на восприятие, осмысление и запоминание теоретических знаний через работу с источниками информации (рекомендуемая преподавателем учебно-методическая литература, информационные ресурсы глобальной сети Internet). Вторым направлением самостоятельной работы являлось выполнение репродуктивных и проблемных организационно-методических заданий, сформулированных преподавателем. Третьим направлением выступало написание реферата, связанного с обобщением и систематизацией имеющихся в литературе знаний по отдельным аспектам избранного вида спорта с последующей его защитой в рамках итоговой аттестации по дисциплине «Физическая культура».

Выводы. Таким образом, обобщая результаты исследования, следует заключить, что выявленные дидактические особенности содержания учебной деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания обеспечивают формирование информационного и операционного компонентов спортивной культуры студентов.

Литература:

1. 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.
2. 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.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития лично-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе лично ориентированного физического воспитания студентов // *Современные наукоемкие технологии.* – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
4. 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.
5. 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
6. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования.* – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация лично ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 4. – С. 50.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., 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.
9. 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.
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. 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.

14. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Шамгуллин А.З. Сущностно-содержательная характеристика физкультурной компетентности студентов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-4. – С. 767-771
15. 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.
16. 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.
17. 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.
18. 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.
19. 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.
20. 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
21. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивно культуры студентов на основе спортивных игр // Педагогика и психология образования. – 2012. – № 1. – С. 79-87.
22. Фонарев Д.В. Пути преобразования муниципальной системы физического воспитания в организационно-управленческую структуру спортивно ориентированного образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 5. – С. 19-22.

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

аспирантка Риве Юлия Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ «ЖИВОГО ЗНАНИЯ» СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается проблема профессиональной подготовки специалистов в высшей школе через «живое знание». Одним из путей является актуализация витагенного опыта обучающихся на основе сотрудничества преподавателей и студентов в образовательном процессе. «Живое знание» является основой развития интереса к научному знанию. А сам преподаватель является носителем «живого знания» в системе профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, витагенный опыт, «живое знание».

Annotation: The article reveals the problem of professional training of specialists in higher education through "living knowledge". One of the ways is the actualization of the vital experience of students on the basis of cooperation between teachers and students in the educational process. "Living knowledge" is the basis for the development of interest in scientific knowledge. And the teacher himself is the bearer of "living knowledge" in the system of professional training of students.

Keywords: vocational training, vital experience, "living knowledge".

Введение. Современный процесс профессиональной подготовки предполагает личностную вовлеченность студента в образовательный процесс. Реальный процесс профессионального становления богаче заданных нормативов. Поэтому перед вузовскими преподавателями стоит проблема выбора и воплощения их в «живые человеческие мысли и эмоции». Главным в перспективе развития образования должно стать «живое знание». Мысли о сущности и важности развития «живого знания» мы находим в трудах М.М. Бахтина, В.П. Зинченко, Д. А. Леонтьева, С.Л. Франка и др.

Характерными особенностями «живого знания» выступают:

- слияние значения и личностного аффективно окрашенного смысла в нем;
- совокупность разных знаний (знания до знания, знания как таковое, знание о знании – отрефлексированные знания, знания о незнании);
- «живое знание» - источник саморазвития, ибо человек узнает себя в нем;
- оно целостно, что проявляется непосредственно в мироощущении, самочувствии, интуиции, последнее характеризуется непосредственным чувством уверенности в достигнутом результате;
- при всей своей неизмеримости и концептуальной неопределенности оно есть «жизнь, истина, путь»;
- оно не может быть усвоено в процессе образования, «живое знание» должно быть «построено»;
- «это встречный текст» [1], продукт сотрудничества преподавателя и студента.

Последняя особенность позволяет нам определить технологическую основу развития «живого знания». Важную роль в ней призвано сыграть педагогическое взаимодействие между преподавателем и студентом. При этом следует заметить, что суть его должна выражаться не столько в передаче информации, сколько в обмене жизненным опытом. Мы считаем, что это позволит обеспечить педагогическому взаимодействию ценностный характер.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое взаимодействие традиционно описывалось как субъект-объектное (S-O), где в качестве субъекта выступал преподаватель, передающий знания, формирующий умения и навыки, а в качестве объекта выступал студент - обучаемый и воспитываемый.

Здесь в качестве главного действующего лица признается преподаватель, выступающий носителем социального заказа, осуществляющий непосредственно цели и задачи подготовки специалиста. В обучении студенту отводится пассивная роль, он выступает в качестве объекта приложения сил преподавателя, поэтому находится в «страдательной» позиции, т.е. в позиции обязательности, долженствования. Основное противоречие преодолевается путем явного или неявного противоречия, обучающийся обязан вне зависимости от собственных мотивов и желаний, овладевать знаниями, умениями, которые ему предлагаются субъектом, т.е. преподавателем. Ценятся поэтому только те качества, в которых осуществляется принципы доминирования взрослого и подчиненности обучаемого: исполнительность, дисциплинированность, нормативность поведения, способность воспроизводить точно и в нужный момент усвоенное. А.Б. Орлов называет такую педагогику моносубъектным экстерналистским подходом [7].

Суть его, по мнению автора, состоит в критическом взаимодействии схемы материального производства: движение от цели к разработке технологии ее достижения, к исходному материалу с последующим получением продукта с заранее заданными свойствами. Отсюда преподаватель выступает в роли субъекта, обучающийся – в роли материала или объекта, следовательно, личность преподавателя и личность обучаемого здесь не нужны. Один осуществляет заданные программы, другой – усваивает. Все это ведет к дегуманизации. Достаточно овладеть технологией, мастерством и автоматически можно добиться успеха.

Основным стилем управления является авторитарный, выступающий в своей открытой или скрытой форме. Признаком авторитарного стиля выступает ограничения, т.е. снижения до минимума возможности осуществлять личностные выборы в каждой конкретной ситуации.

Взаимодействие, построенное на субъектно-объектных связях, названо учебно-дисциплинарной моделью. Нами предпринята попытка рассмотреть основные признаки такой модели:

- цель - вооружить обучаемого знаниями, умениями, навыками;
- лозунг в ходе взаимодействия – «Делай, как я!»;
- способы общения – наставления, разъяснения, запрет, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик;
- тактика – диктат и опека;
- позиция взрослого – реализовать программу, удовлетворять требования.

Результатом такого типа взаимодействия становится: взаимное отчуждение преподавателей и студентов, преобладание реактивности над активностью. Обучаемые теряют инициативу, а в дальнейшем у них появляется негативизм.

Гуманизация современной системы образования меняет ориентиры в педагогическом взаимодействии и описывает его как субъект-субъектное (S-S), которое можно пояснить таким образом: гуманизация в плане воспитания требует, прежде всего, развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества, создания условий доверительности и взаимной требовательности.

Педагогика, построенная на системе субъект-субъектных связей, получила название педагогики сотрудничества, полисубъектного подхода, личностно ориентированной модели взаимодействия, педагогики ненасилия. Здесь и преподаватель, и студент в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса, обладают определенной свободой построения своей деятельности, характерными признаками которой являются возможности осуществлять выбор, строить через это свою личность. Основное противоречие преодолевается не за счет принуждения, а посредством сотрудничества. В силу этого особую ценность приобретают такие свойства личности, как способность к самореализации и саморазвитию, творческому росту, способность строить отношения на основе взаимоприятия и взаимопонимания, активность и инициативность как форма ее выражения. Тем самым и преподаватель, и обучаемый приобретают право на индивидуальность.

Некоторые важные признаки педагогики, построенной на системе субъект-субъектных связей, выделены А.Б.Орловым [7].

Он отмечает, что внедрение принципа личностного подхода требует замены моносубъектного экстерналистского подхода на полисубъектный, диалогический подход. Последнее предполагает не просто передачу и усвоение, а совместный личностный рост, личностное развитие преподавателя и обучаемого. Принципами такого подхода являются:

- принцип диалогизации педагогического взаимодействия – позиция преподавателя и обучаемого должны быть равноправными, т.е. позициями соразвивающихся, сотрудничающих людей.
- принцип проблематизации – преподаватель не передает, но актуализирует, стимулирует тенденцию обучаемого к личностному росту, его исследовательскую активность, создает условия для совершения нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки познавательных проблем.
- принцип персонализации – это ролевое взаимодействие, то есть взаимодействуют не личности, а роли, и все, что этому не соответствует, изгоняется. Поэтому следует отказаться от ролевых масок, важно включить во взаимодействие и те элементы личностного опыта, которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.
- принцип индивидуализации. Индивидуализация означает выявление и развитие общих и специальных способностей, выбор адекватных возрастным и индивидуальным возможностям, содержания форм и методов воспитания.

Специальные исследования и практика работы на основе осуществления субъект-субъектных связей показали, что преобладающим стилем руководства здесь является демократический, ведущим типом отношений – устойчиво-положительный, а управление студентами приобретает рефлексивный характер [10].

Способы общения – понимание, признание и принятие личности, основанное на формирующейся у преподавателя способности стать на позицию обучаемого, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции.

Тактика общения – сотрудничество.

Здесь речь идет об изменении позиции преподавателя - из положения, когда он стоит «над обучаемым», в положение «впереди обучаемого» [1]. Отсюда следует вывод о равной активности обоих субъектов, их равноправии и взаимовлиянии друг на друга, их сотрудничестве.

Теоретическое обоснование важности востребованности жизненного опыта обучающегося представлена в работах А.С. Белкина [3]. Недооценка жизненного опыта обучающихся связана чаще всего с тем, что педагоги видят в успехах и неудачах своих подопечных либо негативное отношение к предмету, к учебе, либо недостаток общего развития способностей, неблагоприятных личных взаимоотношений и другое. При этом уходит главное – учение не есть примитивный, одноплановый процесс передачи, усвоения знаний, умений, навыков. В основе его лежит витагенный обмен (обмен жизненным опытом), а не когнитивный (обмен знаниями). Последний характеризует традиционное образование, где жизненный опыт рассматривается как вспомогательное средство обучения. Современные же тенденции образования ориентируют на жизненный опыт как магистральный канал сотрудничества. Им разработано новое направление технологии образовательного процесса – витагенное обучение.

Витагенное обучение – это обучение, основанное на актуализации жизненного опыта личности, его интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях.

Главной категорией образовательной технологии А.С. Белкина выступает жизненный опыт. Под жизненным опытом подразумевается витагенная информация, ставшая достоинством личности отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к активизации в адекватных ситуациях.

Важно отметить, что жизненный опыт отдельного обучающегося студента сам по себе в витагенном обучении не самоценен, он приобретает образовательную значимость в соотношении с жизненным опытом других, когда находятся наиболее значимые точки соприкосновения.

Переход витагенной информации происходит через несколько стадий. Первая стадия – первичное восприятие витагенной информации, недифференцированное. Вторая стадия – оценочно-фильтрующая. Личность определяет значимость полученной информации в филогенезе, потом – в онтогенезе, т.е. с позиции личной значимости. Третья стадия – установочная. Личность стихийно или осмысленно создает установку на запоминание информации на конкретный период.

Стадии определяют уровни усвоения витагенной информации:

- операционный - связан с установкой на слабое запоминание (запоминание «на всякий случай»);

- функциональный - определяется установкой на более длительные сроки хранения информации. Используется в ситуациях выбора;

- базовый - характеризуется установкой на длительное запоминание и наибольшей значимостью для самореализации в образовательном процессе.

В работах А.С. Белкина актуализация витагенного опыта представлена как голографический подход [3]. Он осуществляется не только в процессе преподавания, но и учения. Представляет интерес технология голографического метода с использованием таких приёмов: ретроспективный анализ жизненного опыта; стартовой актуализации жизненного опыта студентов; опережающей проекции преподавания; прием дополнительного конструирования, незаконченной образовательной модели; временной пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций; витагенных аналогий в образовательных проекциях; витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы, творческого синтеза образовательных проекций; творческого моделирования идеальных образовательных объектов.

Анализ современной психолого-педагогической литературы позволил обозначить некоторые условия развития «живого знания». Первое – воспитание ценностного отношения к научному знанию. Второе – развитие ценностного отношения к незнанию. Незнание дословно означает отсутствие информации, однако, есть незнание не только как проявление невежества, но и как способ познания в образовательном процессе. Незнание как научно педагогическая категория имеет несколько значений: способ осознавать границы знаний, фактор стимулирования познавательной активности, фактор самореализации личности, способ получения нового знания на основе преобразования старого, источник профессиональной рефлексии и самооценки личности, фактор психологической защиты.

Для преподавателя высшей школы небезынтересны уровни незнания обучающихся, выделенные в научной литературе: неосведомленность, неведение, полное неведение, искаженное неведение (невежество). Последний представляет опасный уровень незнания. Учет уровней незнания обучающихся поможет преподавателям произвести диагностику витагенного опыта студента.

Третье условие – формирование представлений о многомерности образовательного процесса. В данном случае образование должно рассматриваться не только как процесс передачи и усвоение знаний, но и как процесс проживания чувств, действий, деятельности. С этих позиций педагог в учебном процессе не столько информатор, сколько соучастник, обладающий способностью сострадать, сопереживать успехам и неудачам обучающихся. Тогда образование приобретает главный смысл – формирование индивидуальности, неповторимости обучающихся.

Многомерность образовательного процесса также связана с просвещением студентов, т.е. необходимостью сообщать им ясные, четкие понятия, мысли.

Четвертое условие – осуществление личностного подхода. Как известно, он предполагает соблюдение трех основных принципов – опора на положительное в личности обучающегося, оптимистическая перспектива в работе со студентом, учет его интересов в образовательном процессе с точки зрения его разностороннего развития.

Пятое условие – опора педагога на подсознание личности обучающегося. Подсознание, по мнению Фрейда, это есть материал, который может быть переведен в сознание. Витагенный опыт находит место в подсознании. Опора на подсознание в витагенном обучении – это, прежде всего творчество самих обучающихся. Витагенный опыт отражает и интуиция, т.е. способность воспринимать мир и принимать решения на основе чутья, без участия сознания, на уровне эмоционального предчувствия. Существует прямая зависимость: чем богаче опыт, тем выраженнее интуиция, чем развитее интуиция, тем активнее становление действенного опыта.

Выводы. Таким образом, на современном этапе подготовки специалистов в высшей школе «живое знание» должно стать ценностью образования. Один из путей его развития является актуализация витагенного опыта обучающихся на основе сотрудничества преподавателей и студентов в образовательном процессе. «Живое знание» является основой развития интереса к научному знанию. А сам преподаватель является носителем «живого знания» в системе профессиональной подготовки студентов.

Литература:

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. - Казань, 1994. – 247 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. - 423 с.
3. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 192 с.
4. Веденеева О.А., Савва Л.И., Сайгушев Н.Я. Педагогические технологии в современном образовательном процессе: Учебное пособие / М.: Издательство «Мир науки», 2016. – 284 с.
5. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. – С. 3-16.
6. Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестник МГУ. 1988. № 2. - С. 3-12.
7. Орлов А.Б. Проблема перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1988. № 1. - С. 16 - 26.
8. Сайгушев Н.Я. Педагогика в рисунках: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов. - Магнитогорск: МГПИ, 1997. - 98 с.
9. Сайгушев Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике. - Магнитогорск: МГПИ, 1998. - 60 с.
10. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя: монография / Н.Я. Сайгушев. М.: ИНФРА - М, 2017. – 279 с.
11. Франк С.Л. Смысл жизни // Вопросы философии. 1990. № 6.

Педагогика

УДК: 796.2 (478):378.172

соискатель Самолюк Ольга Ивановна

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

ПРИМЕНЕНИЕ МОЛДАВСКИХ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ФИЗКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Получены данные о применении молдавских народных подвижных игр на занятиях по физической культуре со студентами Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, обучающимися по направлениям подготовки «история», «государственное муниципальное управление», «политология», «физическая культура». Исследование базировалось на культурологическом подходе в физкультурном образовании, информационном, операционном и мотивационном компонентах, принципе культуросообразности образования и принципах физического воспитания и было направлено на повышение уровня физической подготовленности и знаний студентов, а также мотивации к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: физическая культура, студенты, молдавские народные подвижные игры.

Annotation. Data on the application of Moldovan folk mobile in physical training classes with students of the Transnistrian State University are obtained. TG. Shevchenko, who study in the areas of training «history», «state municipal administration», «political science», «physical culture». The study was based on the culturological approach to physical culture education, information, operational and motivational components, the principle of cultural education and the principles of physical education and was aimed at increasing the level of physical fitness, motivation for physical training and students' level of knowledge.

Keywords: physical culture, students, Moldovan folk game.

Введение. Процессы, происходящие в современной культуре, отличаются динамичностью и глобализацией и, в свою очередь, ставят новые задачи перед образованием. Так, особое место при освоении дисциплины «физическая культура» в вузе отводится общекультурным компетенциям. В то же время, на занятиях по-прежнему должны решаться такие важные задачи, как развитие физических качеств, освоение навыков в различных видах спорта, профессионально-прикладная физическая подготовка студентов.

Несмотря на большое число исследований и внедрение новых технологий в физкультурное образование, повсеместно отмечается ухудшение состояния здоровья, снижение уровня физической подготовленности и мотивации к занятиям физической культурой у студентов вузов [5, 9]. При этом еще мало используются возможности народных подвижных игр.

Традиционно считается, что народные подвижные игры эффективно применять в дошкольном и младшем школьном возрасте. Однако, проведенные ранее исследования показывают, что народные подвижные игры могут выступать в роли эффективного средства физкультурного образования благодаря комплексному воздействию на организм занимающихся любого возраста, эмоциональному окрасу занятий, знакомству с культурой народа и его традициями, доступности для учебных заведений с низким уровнем технической оснащённости [3, 4, 6, 7, 8, 10, 11].

По результатам наблюдений на занятиях по физической культуре в Приднестровском Государственном университете им. Т. Г. Шевченко (n=60), мало используются традиции молдавского народа, одними из которых являются молдавские народные подвижные игры. В то же время по результатам этнографических экспедиций в конце XX века были описаны более 400 молдавских народных подвижных игр. Разнообразие игрового материала позволяет использовать данные средства в физкультурном образовании студентов вуза.

Формулировка цели статьи. Данное исследование направлено на совершенствование процесса физкультурного образования студентов вуза на основе применения молдавских народных подвижных игр.

Изложение основного материала статьи. В целях исследования изучались нормативные документы, современные методики в физкультурном образовании, историческая литература, применялись классифицирование, наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, тестирование для определения уровня развития физических качеств, антропометрия, Гарвардский степ-тест и методы математической статистики.

После изучения специальной литературы и программ вузов Приднестровья, опросов студентов и преподавателей, наблюдений за занятиями по физической культуре в вузе и классификации молдавских

народных подвижных игр была разработана методика применения молдавских народных подвижных игр на занятиях по физической культуре со студентами вуза.

Для участия в эксперименте были выбраны студенты I-II курсов, обучающиеся по направлениям подготовки «история», «политология», «государственное муниципальное управление» (224 студента), так как у данных студентов отмечалось наибольшее снижение мотивации к занятиям физической культурой и успеваемости по данному предмету. Также в эксперименте приняли участие студенты I курса факультета «физическая культура и спорт» (49 студентов), в связи с тем, что применение методики у данных студентов может способствовать развитию профессиональной мотивации, а сами студенты могут стать своеобразными «трансляторами» полученных знаний и умений в педагогике. Экспериментальная методика применялась на протяжении 2015-2016 учебного года.

При создании методики были учтены требования к выпускникам вуза, выраженные в перечне компетенций. Так, применение молдавских народных подвижных игр на занятиях по физической культуре со студентами не физкультурных специальностей было направлено на достижение оптимального уровня физической подготовленности, приобретение навыков в выборе вида спорта, формирование толерантности к другой культуре, демонстрации уважения к людям, готовности к поддержанию партнерских отношений, на владение целостной системой знаний об окружающем мире, умение ориентироваться в ценностях «жизни», «культуры», «бытия». Также студенты на занятиях по физической культуре получали возможность осуществлять культурное, нравственное и духовное саморазвитие, формировать умения работать самостоятельно и в коллективе, руководить людьми и подчиняться. Занятия физической культурой с применением молдавских народных подвижных игр у студентов факультета физической культуры и спорта были направлены на формирование таких компетенций, как: способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия, поддерживать оптимальный уровень физической подготовленности, способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность, самостоятельность, развивать их творческие способности, способность организовывать образовательный процесс, применять различные методы и технологии обучения.

Для студентов не физкультурных специальностей были предложены молдавские народные подвижные игры с высоким, средним и низким уровнем интенсивности, с различным видом соперничества и направленные на развитие всех физических качеств. Учитывая программу вуза по физической культуре, игры содержали в себе элементы техники спортивных игр и легкой атлетики. Это такие игры, как: «Ляпша», «Хромой черт», «В войска», «Знамя», «В дятла», «Охотник, воробей и пчела», «Крабы и креветки», «Последняя пара убегает», «Катящийся мяч», «Коснись мяча!», «Индийский танец», «Ойна в круге», «Четверо ворот», «Между двух огней», «Одиннадцать», «Волк, овцы и пастух», «Лови палку!», «В палки», «Тише едешь – дальше будешь».

Последовательность применения молдавских народных подвижных игр была выстроена на основе принципа доступности, прогрессирования тренирующих воздействий и систематичности. Игры применялись на каждом занятии. В I семестре сначала включались игры низкой интенсивности (ЧСС – до 140 уд/мин) на контрольных занятиях, затем – игры средней интенсивности (ЧСС – 140-180 уд/мин), после использовали игры высокой интенсивности (ЧСС – выше 180 уд/мин). Последовательность введения игр средней и высокой интенсивности зависела от характера выполнения нагрузки в процессе игры. Сначала применялись игры со стандартно-интервальным, затем переменным-интервальным и после – переменным-непрерывным методом выполнения игровых действий. Также в конце II семестра проводились соревнования по трем молдавским народным подвижным играм: с индивидуальным и коллективным соперничеством, а также индивидуальным соперничеством против коллектива.

Молдавские народные подвижные игры высокой и средней интенсивности, направленные на развитие ловкости и быстроты, применялись в первой половине основной части занятия. Игры высокой и средней интенсивности, направленные на развитие силы, выносливости и гибкости применялись во второй половине основной части занятия. Игры с низким уровнем интенсивности физической нагрузки направлены на развитие ловкости и внимания и использовались в конце основной части занятия.

Продолжительность молдавских народных подвижных игр в методике на I и IV занятиях в понедельник, пятницу и субботу, когда наблюдается низкий уровень работоспособности – 15 минут, на II и III занятиях в эти дни на игры отводилось от 20 до 25 минут. Во вторник, среду и четверг на II и III занятиях, когда работоспособность наиболее высокая, длительность игры доходила до 30 минут на занятии, на I и IV занятиях – от 20 до 25 минут. Каждая игра средней и высокой интенсивности применялась два раза подряд, и во второй раз время игры увеличивалось на пять минут. Продолжительность игр низкой интенсивности – 20 минут.

Методика применения молдавских народных подвижных игр для студентов факультета физической культуры и спорта была представлена одним игровым занятием в неделю. Учитывая тему занятий, были предложены игры с элементами легкой атлетики. Ввиду высокого уровня физической подготовленности и наличия в учебном плане дисциплин, требующих проявления двигательной активности, последовательность применения игр зависела только от характера выполнения игровых действий (сначала – повторный, затем – интервальный). Дозировка игровых занятий увеличивалась постепенно от 15 до 30 минут.

Игровые занятия проводились отдельно для юношей и для девушек. Всего в течение учебного года было проведено 66 игровых занятий со студентами не физкультурных специальностей, 22 игровых занятия со студентами факультета физической культуры и спорта. В экспериментальных и контрольных группах занятия проходили по утвержденной программе вуза, однако в экспериментальных группах применялась методика с использованием молдавских народных подвижных игр. В контрольных группах молдавские народные подвижные игры также могли применяться, но не носили системный характер.

Для всех участников эксперимента были разработаны и апробированы теоретические фрагменты занятий, вкрапленные в теоретический и практический курс по следующим темам: «История возникновения физической культуры на территории Молдавии», «Особенности традиционных средств физкультурного образования молдавского народа», «Сохранение традиционной физической культуры молдавского народа в условиях современного общества».

До начала педагогического эксперимента и после его завершения студенты подвергались испытаниям для выявления уровня развития физических качеств и работоспособности (Гарвардский степ тест), а также антропологическим измерениям для определения гармоничности телосложения (Индекс Кетле).

Студентам не физкультурных специальностей был предложен опрос по методике Т.Д. Дубовицкой [1] с целью выявления преобладающего типа мотивации к занятиям физической культурой в вузе. Данный тест эффективен для определения качества применяемой методики. Со студентами факультета физической культуры и спорта был проведен опрос по методике Т.Д. Дубовицкой [2] для определения уровня значимости предмета «физическая культура» для профессиональной подготовки будущих специалистов. По результатам данного теста можно судить о том, насколько учебная дисциплина связана с компетенциями специалиста и, соответственно, благодаря этому мотивирует студентов к занятиям.

Для оценки уровня знаний об истории физической культуры молдавского народа были проведены опросы всех участников эксперимента. Содержание теста в начале эксперимента отличается от итогового опроса. Тест состоял из 5 вопросов. Правильный ответ на каждый вопрос оценивался в 1 балл.

После применения методики достоверными стали различия между экспериментальной и контрольной группами юношей не физкультурных специальностей в прыжке в длину с места, беге на 60м, челночном беге 3x10м, подтягиваниях на перекладине, беге на 3000 м, Гарвардском степ тесте (табл. 1).

Таблица 1

Показатели результатов в контрольных испытаниях в конце эксперимента у юношей не физкультурных специальностей

Название теста	M±m		t	p
	ЭГ (n=57)	КГ (n=52)		
Прыжок в длину с места (см)	233,12±2,06	227,2±1,58	2,26	<0,05
Бег 60 м (с)	8,0±0,06	8,45±0,05	5,52	<0,01
Челночный бег 3x10 м (с)	7,15±0,045	7,4±0,06	3,41	<0,01
Подтягивание на перекладине (раз)	12,29±0,74	9,51±0,79	2,55	<0,05
Бег 3000м (мин)	14.06,5±0.10,0	14.56,1±0.16,0	2,5	<0,05
Наклон вперед стоя (см)	9,35±0,68	7,65±0,71	1,71	>0,05
Гарвардский степ тест (балл)	66,4±0,67	64,2±0,86	2,13	<0,05
Индекс Кетле (балл)	21,5±0,21	21,1±0,34	0,96	>0,05

Различия достоверны (0,05) при $t \geq 1,984$, (0,01) при $t \geq 2,6$.

У девушек, занимающихся по экспериментальной методике, также отмечена положительная динамика в упражнениях-тестах и замечены достоверные различия с контрольной группой после завершения эксперимента (табл. 2).

Таблица 2

Показатели результатов в контрольных испытаниях в конце эксперимента у девушек не физкультурных специальностей

Название теста	M±m		t	p
	ЭГ (n=59)	КГ (n=56)		
Прыжок в длину с места (см)	170,7±1,47	166,6±1,45	2,17	<0,05
Бег 60 м (с)	10,28±0,05	10,56±0,08	2,8	<0,01
Челночный бег 3x10 м. (с)	8,25±0,05	8,45±0,05	2,66	<0,01
Поднимание туловища за 30 сек (раз)	20,4±0,51	19,2±0,36	1,88	>0,05
Бег 2000м (мин)	12.37.8±0.07,0	13.08,0±0.05,9	3,2	<0,01
Наклон вперед стоя (см)	13,42±0,58	12,55±0,05	1,15	>0,05
Гарвардский степ тест (балл)	67,9±0,67	62,6±0,73	5,28	<0,01
Индекс Кетле (балл)	20,42±0,34	20,88±0,33	1	>0,05

Различия достоверны (0,05) при $t \geq 1,984$, (0,01) при $t \geq 2,6$.

По данным опроса у студентов не физкультурных специальностей до применения методики преобладает «внешний» тип мотивации к занятиям физической культурой. Значительные изменения в направленности мотивации произошли после завершения эксперимента. У студентов на первый план вышли «внутренние» мотивы (табл. 3).

Показатели направленности мотивации студентов не физкультурных специальностей к занятиям физической культурой в вузе после завершения эксперимента

Показатели мотивации (%)	Юноши		φ-Фишера	Достоверность различий
	ЭГ (n=57)	КГ (n=52)		
«внешняя»	1,8	86,5	11,055	P< 0,01
«внутренняя»	98,2	13,5		
	Девушки			
	ЭГ (n=59)	КГ (n=56)		
«внешняя»	5,1	82,1	9,712	P< 0,01
«внутренняя»	94,9	17,9		

Различия достоверны (0,05) при $\phi \geq 1,64$, (0,01) при $\phi \geq 2,31$.

До начала педагогического эксперимента по результатам опроса студентов факультета физической культуры и спорта показатели значимости предмета «физическая культура» для их профессиональной подготовки невысокие. Другими словами респонденты считают данную дисциплину второстепенной для своей профессиональной подготовки. После применения методики большинство студентов экспериментальных групп, в отличие от контрольных, отметили важность изучаемого предмета для качественной подготовки специалистов в области физической культуры (табл. 4).

Таблица 4

Показатели значимости предмета «физическая культура» для профессиональной подготовки студентов физкультурных специальностей после завершения эксперимента

Группа испытуемых	Сумма рангов	U-критерий	P
Экспериментальная группа (n=22)	804	43	<0,01
Контрольная группа (n=27)	421		

Различия достоверны (0,05) при $U \leq 214$, (0,01) при $U \leq 180$.

У всех участников эксперимента в начале исследования наблюдается низкий уровень знаний об истории физической культуры Молдавии. По результатам итоговых опросов во всех экспериментальных группах уровень знаний поднялся. Большинство студентов ответили правильно на пять вопросов из пяти заданных (табл. 5).

Таблица 5

Показатели уровня знаний у студентов после завершения эксперимента

Группа испытуемых	Сумма рангов	U-критерий	P
Не физкультурные специальности			
Юноши	ЭГ(n=57)	4473	144
	КГ(n=52)	1522	
Девушки	ЭГ(n=59)	4990,5	83,5
	КГ(n=56)	1679,5	
Физкультурные специальности			
Юноши	ЭГ(n=22)	844	3
	КГ(n=27)	381	

Различия достоверны (0,01) при $U \leq 1098$ (юноши), $U \leq 1235$ (девушки) и $U \leq 180$ (физкультурные специальности).

Выводы:

1. Разработана методика, предполагающая использование на занятиях по физической культуре в вузе молдавских народных подвижных игр и учитывающая направление подготовки, особенности физического развития молодежи, изменения работоспособности студентов в недельном цикле и в течение учебного дня.

2. Благодаря повышению эмоциональности занятий физической культурой, тщательному подбору игр, их методически правильной последовательности и дозировке, а также использованию лекционного материала, методика позволила повысить уровень развития скоростно-силовых качеств, ловкости, быстроты, силы, выносливости, работоспособности, уровень знаний и мотивацию к занятиям физической культурой у студентов не физкультурных специальностей.

3. У студентов физкультурных специальностей экспериментальная методика была эффективной для повышения уровня знаний в области истории физической культуры молдавского народа, а также способствовала увеличению значимости предмета «физическая культура» для профессиональной подготовки специалистов.

4. Разработанная методика осуществления физкультурного образования в вузе на основе молдавских народных подвижных игр содержит простые и доступные средства и может быть адаптирована для применения в образовательных учреждениях разного уровня.

Литература:

1. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 42-45.

2. Дубовицкая Т.Д. Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки будущего специалиста / Т.Д. Дубовицкая // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 103-109.
3. Мельников Ю.А. Методика использования подвижных игр народов России в физическом воспитании студенческой молодежи: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2011. – 23 с.
4. Мифтахов. Р. А. Физическое воспитание подростков на основе этнопедагогических традиций в условиях модернизации образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 2015. – 189 с.
5. Русакова Д.А. Ухудшение качества профессионально-прикладной физической подготовки студентов, употребляющих табакокурение / Д.А. Русакова // Актуальные проблемы физической культуры, спорта, туризма и рекреации: Мат-лы IV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов и аспирантов, г. Томск, 21 апреля 2016 г. (под ред. канд. биол. Наук А.В. Кабачковой. – Томск, СТТ, 2016. – С. 252-256.
6. Салимов Х. К. Педагогические условия воспитания патриотизма учащихся средствами национальных таджикских подвижных игр и народных традиций: дисс ... канд. пед. наук.– Душанбе, 2015. – 174 с.
7. Самолук О.И. Развитие физических качеств студентов вуза с помощью молдавских народных подвижных игр / О.И. Самолук // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5.– URL: <http://www.science-education.ru/128-21620> (дата обращения: 13.01.2018).
8. Собянин Ф.И. Развитие быстроты у школьников с помощью народных подвижных игр и спортивной игры «яждент» / Ф.И. Собянин [и др.] // Психолого-педагогические проблемы воспитания быстроты: Матер. междунар. науч.-практ. конф. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2013. – С. 181-185.
9. Тулякова И.Н. Повышение мотивации студентов к занятиям физической культурой / И.Н. Тулякова // Актуальные проблемы физической культуры, спорта, туризма и рекреации: Мат-лы IV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов и аспирантов, г. Томск, 21 апреля 2016 г. (под ред. канд. биол. Наук А.В. Кабачковой. – Томск, СТТ, 2016. – С. 165-167.
10. Фазенда Н.П. Методика применения народных подвижных игр на уроках физической культуры в 8 классах в школах Мозамбика: Автореф. дисс ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2012. – 23 с.
11. Шегенбаев Н.Б. Развитие системы физического воспитания школьников на основе казахских национальных игр: дисс. ... канд. пед. наук. – Курган-Тюбе, 2015. – 159 с.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат психологических наук, доцент Самсоненко Людмила Сергеевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Шавшаева Людмила Юрьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема сформированности эмпатии у современных дошкольников. Представлены результаты исследования уровня развития трех компонентов эмпатии (когнитивного, эмоционального, поведенческого). Обосновывается использование театрализованной деятельности как средства формирования эмпатии у старших дошкольников. Описан комплекс реализованных педагогических условий по формированию эмпатии, включающий разработку парциальной программы иконспектов занятий по использованию театрализованной деятельности в работе, создание развивающей предметно-пространственной среды; организацию взаимодействия с родителями при реализации театрализованной деятельности.

Ключевые слова: эмпатия, старший дошкольный возраст, театрализованная деятельность, педагогические условия, парциальная программа, развивающая предметно-пространственная среда.

Annotation. In the article the problem of formation of empathy at modern preschool children is staticized. Results of a research of the level of development of three components of empathy are presented (cognitive, emotional, behavioural). Use of the dramatized activity as means of formation of empathy at the senior preschool children is proved. The complex of the realized pedagogical conditions on formation of empathy including development of the partial program and abstracts of classes in use of the dramatized activity in work, creation of the developing subject and spatial environment is described; the organization of interaction with parents at realization of the dramatized activity.

Keywords: empathy, the advanced preschool age, the dramatized activity, pedagogical conditions, the partial program, the developing subject and spatial environment.

Введение. На современном этапе развития общества в условиях отсутствия социальной и экономической стабильности, возрастания социальной напряженности происходит утрата традиционных духовных ценностей, актуализирующая проблему нравственного воспитания современных детей в духе милосердия. Ведущую роль в связи с этим приобретает формирование эмпатии подрастающего поколения, как способности понять и почувствовать состояния окружающих людей, оказать содействие. Ценным этапом для становления способности к эмпатии выступает старший дошкольный возрастной период. Эмоциональное взаимодействие, успешность которого во многом определяется высоким уровнем эмпатии, несформированное в этом возрасте, компенсировать в дальнейшем достаточно сложно.

В ФГОС дошкольного образования к целевым ориентирам на этапе завершения дошкольного образования, обуславливающим необходимость формирования эмпатии старших дошкольников, относятся: обладание ребенком установками положительного восприятия мира, положительное отношение к различным видам деятельности, к окружающим людям и самому себе; умение договориться, умение сообразовывать свои собственные интересы и интересы окружающих других, сопереживание успехам, способность адекватно воспринимать успехи друзей, родственников и окружающих, соответственно проявлять свои эмоции [8].

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования была разработка и внедрение в образовательную практику дошкольной образовательной организации комплекса педагогических условий по формированию эмпатии детей средствами театрализованной деятельности в старшем дошкольном возрасте. Задачи исследования: проанализировать содержание и структуру понятия «эмпатия»; выявить педагогические возможности театрализованной деятельности в формировании эмпатии у старших дошкольников; разработать и внедрить в образовательную практику дошкольной образовательной организации педагогические условия по формированию эмпатии в старшем дошкольном возрасте.

Цель статьи – представить для научных сотрудников и практикующих педагогов результаты исследования и внедрения разработанного комплекса педагогических условий по формированию эмпатии в старшем дошкольном возрасте.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании, опираясь на подход отечественных авторов (В.В. Бойко, Н.Н. Обозов), эмпатия понимается как интегративное качество личности, включающее в структуру три компонента: эмоциональный (переживание-сочувствие: осознание эмоциональных переживаний другого), когнитивный (переживание-утверждение: представления о возможных внутренних переживаниях другого человека) и поведенческий (переживание-действие: потребность в оказании реальной помощи и поддержки) [1, 7].

Формируется эмпатия в различных видах творчества и деятельности детей. Одним из самых распространенных видов деятельности детей дошкольного возраста, объединенных с творчеством, выступает театрализованная. Как разновидность ведущей игровой деятельности, театрализованная, по словам Л.С. Выготского, «основанная на действии, совершаемом самим ребенком, она наиболее близко, действительно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями» [3, с. 164].

Педагогические возможности театрализованной деятельности в формировании эмпатии достаточно широки. Авторами (Е.В. Мигунова, Л.Г. Миланович, Н.Ф. Сорокина) отмечается, что вступая во взаимодействие в процессе театрализованной деятельности, дети познают окружающий мир во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а способность педагога сформулировать проблемные вопросы заставляют их размышлять, анализировать, делать выводы и обобщения [6, 11]. В работах С.С. Бычковой, И.В. Зиминной отмечается, что театрализованная деятельность выступает источником становления эмоций, глубоких чувств и открытий ребенка, помогает приобщиться ему к системе духовных ценностей. Театрализованные занятия способствуют формированию эмоциональной сферы ребенка, учат его сочувствовать героям, сопереживать и вникать в разыгрываемые события [2, 4].

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения города Оренбурга. Всего испытуемых – 40 детей старшей дошкольной возрастной группы возраста 5-6 лет. Из них 23 мальчика, 17 девочек.

Всех участников эксперимента разделили на две группы – экспериментальная (20 детей) и контрольная (20 детей). Участники экспериментальной группы принимали участие в реализации комплекса педагогических условий по формированию эмпатии через театрализованную деятельность.

Для диагностического исследования сформированности эмпатии использовался пакет методик: для изучения эмоционального компонента – методика А.Д. Кошелевой «Исследование эмоционального проявления ребенка» [13]; для изучения когнитивного компонента – методики «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой [5], «Понимание эмоционального состояния» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной [12]; для изучения поведенческого компонента проводилась третья серия методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Понимание эмоционального состояния».

По результатам изучения эмоционального компонента эмпатии участники исследования разделились на три подгруппы. Большинство воспитанников как в экспериментальной, так и в контрольной группах (55% и 60% соответственно) показали низкий уровень. У данных детей средства общения при назывании чувств и эмоций персонажей характеризуются невыразительностью, недостаточной точностью. К среднему уровню развития эмоционального компонента можно отнести 35% и 30% детей. Дети этой группы достаточно точно способны передавать эмоции и чувства героев, однако их мимика остается мало выразительной. На высоком уровне оказалось только 10% из обеих групп воспитанников. Эти дети способны точно воспроизводить эмоциональные проявления персонажей, используют богатый спектр мимических средств общения, выразительно передают настроения.

Изучение когнитивного компонента эмпатии показало, что к низкому уровню относятся более 70% воспитанников из обеих групп. Дети данной группы, пытаясь рассказать что видят на картинках с изображением человека, испытывали сложности или совсем неверно называли эмоциональное состояние (Сеня: «Стоит, ждет»; Вера: «Не хочет играть»). Средний уровень показали 25% детей в экспериментальной и 30% детей в контрольной группах. Данная группа воспитанников испытывает затруднения при назывании оттенков эмоций (уныние или заинтересованность). Высокой степени развития когнитивного компонента эмпатии не смог показать ни один ребенок.

По результатам изучения сформированности поведенческого компонента можно сделать вывод, что как в экспериментальной, так и в контрольной группах преобладают показатели низкого уровня (65% и 70% соответственно). В целом дети лишь формально проявляли желание оказать помощь или совсем отказывались от действенной помощи. Мотивировали дети свой ответ практически одинаково в обеих группах: мотив нормативности поведения – «маленьких обижать нельзя», «надо добрым»; мотив взаимности – моральное обязательство платить добром за добро – «потом он даст мне свою игрушку»; мотив избегания отрицательных последствий – «если ты не поделишься, они тоже не будут делиться».

Итак, проведение пакета диагностических методик позволяет сделать вывод, что большинство детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах (более 60%) характеризуются низким уровнем сформированности всех компонентов эмпатии.

В связи с этим был разработан и реализован комплекс педагогических условий, включающий разработку научно-методического обеспечения формирования эмпатии в старшем дошкольном возрасте средствами театрализованной деятельности; создание развивающей предметно-пространственной среды; организацию взаимодействия с родителями при реализации театрализованной деятельности.

Некоторые элементы созданного комплекса педагогических условий были раскрыты нами в научно-методических материалах [9, 10].

Представим более полное описание реализации данного комплекса педагогических условий в дошкольной образовательной организации:

1. Научно-методическое обеспечение формирования эмпатии в старшем дошкольном возрасте средствами театрализованной деятельности включало разработку: парциальной образовательной программы «Арлекино», конспектов занятий, методических рекомендаций по формированию эмпатии для педагогов.

Программа включала три модуля.

Модуль 1. «Умные пальчики и шустрый язычок». Модуль предполагает на занятиях делать акцент на реализации пальчиковых игр, пантомимы и артикуляционных игр.

Модуль 2. «Куклы и люди». На занятиях в рамках данного модуля с воспитанниками разыгрываются этюды и кукольные представления.

Модуль 3. «В гостях у сказки». В данном модуле детям предлагается совместная деятельность по чтению сценариев, придумыванию новых сказок или созданию нового конца известных. Также дети занимаются изготовлением декораций и атрибутов к спектаклям. В рамках каждого модуля разработано проведение трех занятий.

Занятия проходили по следующим темам: «Пальчиковые игры», «Мир жестов», «Артикуляционные игры», «Фольклор-скороговорки, потешки», «Этюды», «Кукольное представление «Маша и медведь», «Беседа и анализ содержания сказки «Репка», «Совместное сочинение новой сказки «Репка», «Атрибуты и декорации к сказке».

2. Создание развивающей предметно-пространственной среды, направленной на формирование эмпатии, опиралось на следующие принципы: формирование «зон приватности»; предоставление детям права и свободы выбора; создание условий для исследования, поиска и экспериментирования; многофункциональность использования помещений и оснащения.

Развивающая предметно-пространственная среда по формированию эмпатии у старших дошкольников включала следующие центры:

– Центр «Эмоций», направленный на формирование способности к распознаванию эмоций (пиктограммы, иллюстрации, фотографии эмоциональных проявлений, эмоциональные звуковые записи – смех, плач, крик; музыкальные эмоциональные образы).

– Центр «Уроки сопереживания» для развития способности к сопереживанию включает атрибуты (костюмы, шляпки, букетики, галстуки) для самостоятельного проигрывания разных ситуаций («В театре», «На концерте», «Принимаем гостей», «В ресторане») для развития сопереживания героям и глубокого проникновения в содержание произведения.

– Центр сюжетно-ролевых игр для обсуждения и поиска решений в противоречивых моральных ситуациях; развитие положительного восприятия младших, родителей, пожилых людей, инвалидов (письма, подарки, помощь) («Школа», «Дочки-матери», «Парикмахерская» и др.).

– Центр социализации, включающий атрибуты для знакомства с профессиями – фотографии / карточки людей разных специальностей, элементы одежды, профессиональные принадлежности, книги с рассказами о людях разных профессий и др.

3. Взаимодействие с родителями при реализации театрализованной деятельности включало несколько направлений работы:

1. Досуговое направление. Данное направление было ориентировано на установление открытых доверительных отношений между педагогами и родителями, между родителями и детьми. Реализовывались следующие формы: праздники с чаепитием, празднование дней рождения с разыгрыванием сенок для именинника; выставки театральные костюмов, иллюстраций сказок, декораций; акции (спектакль для малышей).

2. Информационно-аналитическое направление. Целью данного направления являлось изучение интересов, потребностей и запросов родителей, уровня их педагогической грамотности по проблеме формирования эмпатии. Использовались формы: анкетирование; тестирование, индивидуальные беседы.

3. Познавательное направление. Целью данного направления является формирование представлений родителей о возможностях театрализованной деятельности и особенностях ее реализации в старшем дошкольном возрасте. В рамках данного направления использовались следующие формы: беседа («Как привить дошкольникам интерес к театральному искусству»), групповые и индивидуальные консультации («Театрализованная игра, как средство развития речи дошкольников», «Игра и театр», «Театр и родители»), мини-лекции на групповых собраниях («Мир дошкольного театра»), мастер-классы («Игры-драматизации»).

По результатам наблюдения можно сделать вывод о заинтересованности родителей в реализации театрализованной деятельности. Родители активно включались в пошив костюмов, изготовление кукол и декораций, даже играли некоторые роли в совместных постановках с детьми.

Через десять месяцев после начала работы по реализации комплекса педагогических условий по формированию эмпатии в старшем дошкольном возрасте проводилась повторная диагностика участников эксперимента.

Результаты повторной диагностики показали, что у участников экспериментальной группы повысился уровень сформированности эмпатии. Количество детей старшего дошкольного возраста, показавших высокий уровень эмоционального компонента, выросло до 35%, на среднем уровне до 55%, на низком уровне осталось только 10% детей. Высокий уровень сформированности когнитивного компонента показали 20%, средний уровень - 65%, на низком уровне осталось 15%. Поведенческий компонент на высоком уровне был сформирован у 15%, на среднем уровне - 70%, на низком уровне также осталось 15% дошкольников. В целом дети экспериментальной группы стали проявлять высокий уровень понимания и знаний эмоциональных состояний, способностей называть как яркие изображения эмоций, так и их оттенки. Большинство детей проявили способность оказывать помощь, мотивируя оказание помощи дружескими чувствами, сопереживанием и необходимостью взаимопомощи.

Выводы. Таким образом, результаты исследования уровня сформированности эмпатии у старших дошкольников показали необходимость реализации комплекса педагогических условий: апробация парциальной программы; создание развивающей предметно-пространственной среды; организацию взаимодействия с родителями при реализации театрализованной деятельности, обеспечивающего развитие эмпатии дошкольников. Разработанные и апробированные педагогические условия могут быть

рекомендованы работникам дошкольных образовательных организаций как средство формирования эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Проведенное исследование не охватывает всех аспектов процесса формирования эмпатии в театрализованной деятельности. Дальнейшие исследования возможны в связи с изучением возрастно-половых особенностей формирования исследуемого феномена; изучение формирования эмпатии в других видах деятельности детей (трудовая, двигательная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, музыкально-художественная).

Литература:

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Информационно-издательский дом "Филинь", 2010. – 472 с.
2. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений / С.С. Бычкова. – М.: АРКТИ, 2003. – 96 с.
3. Выготский, Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л.С. Выготский // Психология личности: тексты. – М.: Просвещение, 1982. – С. 161-166.
4. Зимина, И.В. Театр и театрализованные игры в детском саду/ И.В. Зимина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 3-14.
5. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
6. Мигунова, Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учебно-методическое пособие / Е.В. Мигунова. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2006. – 128 с.
7. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев: «Лыбидь», 1990. – 192 с.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (П. 3., п.п. 3.6.3.) (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. – 2013. – 25.11 (№ 265).
9. Самсоненко, Л.С. Развитие эмпатии дошкольников посредством театрализованной деятельности [Электронный ресурс] / Л.С. Самсоненко, Т.П. Акимова // Вопросы дополнительного профессионального образования. № 2 (6). 2016.
10. Самсоненко, Л.С. Реализация программы театрализованной деятельности в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] / Л.С. Самсоненко, Т.П. Акимова // Вопросы дополнительного профессионального образования. № 1 (5). 2016
11. Сорокина, Н.Ф. Программа «Театр-творчество-дети» / Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович. – М.: МИОО, 2006. – 126 с.
12. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 1998. – 304 с.
13. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. А. Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

Педагогика

УДК: 378.037

кандидат педагогических наук, доцент Сапегина Татьяна Алексеевна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БАКАЛАВРА

Аннотация. В статье рассмотрена роль физического воспитания в вузе, с целью формирования у студентов ориентированного подхода к здоровому образу жизни, стойкой мотивации к сохранению и укреплению своего здоровья, для повышения работоспособности и профессиональной успешности бакалавра.

Ключевые слова: бакалавр, физическая культура, мотивация, здоровье студентов.

Annotation. The article examines the role of physical education in the University, with the purpose of formation of students' oriented approach to a healthy lifestyle, stand the motivation to preservation and strengthening of their health, to enhance health and professional success of bachelor.

Keywords: bachelor, physical culture, motivation, health students.

Введение. Одной из главных проблем нашего государства является низкая рождаемость и сохранение здоровья населения. В современном мире слишком много возможностей и человек просто обязан быть здоровым, активным и конкурентоспособным. Для этого необходимо двигаться, идти вперед и развиваться физически. Тогда человек будет жить в гармонии с самим собой и сможет воспроизвести здоровое новое поколение граждан. Здоровье является главным богатством человека, которое невозможно купить ни за какие деньги.

На сегодняшний день стало ясно, что в современном мире каждый человек испытывает на себе немалый объем неблагоприятных воздействий разного рода, это не может не сказаться на его душевном и физическом состоянии. Нужно отметить и тот факт, что за последние десятилетие зарегистрирован всплеск различных хронических заболеваний, причем возникают они совершенно у разных слоев населения.

Но не все зависит от амбиций и желания человека. Существует ряд социально-экономических проблем, которые мешают человеку заниматься своим здоровьем, физическим совершенствованием. А также есть и те, кому занятия физической культурой кажутся скучными и не интересными.

Особенно острой эта проблема является в отношении нашего подрастающего поколения. Значительный спад физического здоровья наблюдается у современных детей, распространение среди них различных заболеваний ставит под угрозу все сферы жизни общества и социальную стабильность нашей страны в самой недалеком будущем.

Здоровье – одна из основных ценностей студенческой молодежи. Наличие крепкого здоровья является основой для оптимальной реализации жизненной программы человека, достижения им личного счастья и благополучия.

Имея хорошее здоровье, человек будет выполнять свои биологические и социальные функции с большой пользой для себя и общества. Здоровье необходимо рассматривать как качество жизни человека, которое отличается высоким уровнем адаптации к факторам внешней среды на организм и выражается в виде состояния полного физического, психического и социального благополучия в различных формах его деятельности [1].

Изложение основного материала статьи. Целью нашей статьи является организация учебного процесса по физическому воспитанию для формирования у бакалавров сознательного отношения к сохранению и укреплению своего здоровья и устойчивой мотивации к занятиям физическими упражнениями.

Студенты являются одной из многочисленных социальных групп нашего общества, и будущее нашей страны зависит от их мировоззрения, их убеждений, их взглядов на жизнь и здоровье.

Рассматривая здоровье как состояние полного физического, психического и социального благополучия, отмечаем, что все это необходимо для эффективной профессиональной деятельности и социальной активности, для максимальной продолжительности жизни.

Связь здоровья и будущей профессиональной деятельности отмечают многие ученые. Считается, что хорошее физическое состояние показывает хорошую степень психического развития студента, его двигательные навыки, которые помогут полнее осуществлять свои творческие планы.

Здоровье проявляется в психофизической готовности будущего специалиста и выражается в профессиональной работоспособности, что проявляется в наличии необходимых функциональных и физических резервов организма для адаптации к быстро изменяющимся условиям производственной и внешней среды, объему и интенсивности труда, способности организма к быстрому восстановлению.

Исследуя физическое состояние учащихся, можно отметить, что значительная часть студентов отличается низкой динамикой восстановления, это указывает на недостаточную степень функционирования адаптационных механизмов сердечнососудистой и дыхательной системы. Так же для них характерны низкие результаты в развитии физических качеств (силы, быстроты, координации, выносливости) [2]. Ухудшение здоровья и слабая физическая подготовленность студентов является естественным результатом отсутствия в полной мере двигательной активности на фоне увеличения интеллектуальных нагрузок.

Нежелание самостоятельно заниматься физической культурой, принимать участие в различных физкультурно-оздоровительных мероприятиях приводит к низкой физической активности. Это усугубляется малоподвижным образом жизни, так как все свое свободное время студент предпочитает проводить сидя за компьютером, где большая часть времени уделяется социальным сетям. Даже общение у них сводится в основном к переписке sms-сообщениями.

В процессе обучения в вузе у студентов наблюдается повышение эмоционального и умственного напряжения, так как меняется место проживания, большинство студентов живут в общежитиях, вследствие чего меняется режим сна и питания, увеличивается учебная нагрузка.

Высшее образование ставит перед собой задачу сформировать у студентов ряд компетенций, связанных с укреплением и сохранением здоровья, которые являются качественной основой для будущей профессиональной деятельности. У студентов необходимо сформировать бережное отношение к своему здоровью, умение гарантировать профилактику вредных привычек, осознанно ориентироваться на здоровый образ жизни.

Самостоятельно решить эту проблему студентам сложно. Невозможно самим правильно распределять объем и интенсивность учебной нагрузки, соблюдать периодичность в организации учебной деятельности. В работе высших учебных заведений чаще всего доминируют ограниченные подходы к проблеме сохранения и укрепления здоровья студентов.

Сегодня, в период интенсивного реформирования высшей школы, характеризующийся изменением содержания образования, обновлением форм и методов организации обучения, возникает необходимость в пересмотре традиционных средств и методов преподавания. Одним из приоритетных направлений модернизации образования является введение инновационных технологий в преподавание физической культуры. Возникла необходимость увеличения объема насыщенной физической мышечной деятельности.

Однако сохранение и укрепление здоровья студентов как педагогический процесс определяется многими сложными и разнонаправленными факторами.

Ежегодный анализ результатов контрольных тестирований студентов первого курса РГППУ (бег 100м, кроссовый бег 2000м, прыжки с места в длину, упражнения на пресс, силовые упражнения), а также проведенное анкетирование, позволяют определить не только уровень физической подготовленности студентов, но и уровень сформированности у них мотивации к занятиям физическими упражнениями. Только 10% студентов, поступивших на первый курс университета, самостоятельно занимаются физическими упражнениями, 30% студентов изредка используют физические упражнения в повседневной жизни, 60% совсем не занимаются самостоятельно физкультурой, посещая только учебные занятия.

На кафедре физического воспитания силами преподавателей и студентов проводятся комплексные исследования в определенных направлениях: уровень физического развития и состояния здоровья студентов, физическая подготовленность, учебная и физическая работоспособность студентов основных и специальных медицинских групп.

В настоящее время число заболеваний сердечнососудистой системы возросло и помолодело. Многие исследователи считают, что большое влияние на кровообращение в организме имеют эмоциональные стрессы, которым часто подвержены абитуриенты из-за сдачи ЕГЭ и поступления в вуз. Двигательная активность молодых людей в это время снижается, изменяется регуляция кровообращения, ухудшается состояние сердечной мышцы. Регулярные занятия физическими упражнениями снижают опасность отрицательного влияния эмоциональных стрессов на сердечнососудистую систему, укрепляют нервную систему организма, улучшают кровоснабжение головного мозга [3].

В связи с определенной отрицательной динамикой состояния здоровья студентов возникла потребность в пересмотре высшего образования с позиции сохранения и укрепления здоровья. Показатели эффективности образования должны включать в себя высокие показатели уровня здоровья студентов. Это необходимое требование к образованию, которое обусловлено социально-экономическими условиями современного мира.

Интеграционный процесс укрепления и сохранения здоровья в образовательном пространстве вуза включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, деятельностный, результативный.

Целевой компонент включает повышение показателей уровня здоровья, развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, что помогает повысить работоспособность студентов и увеличить эффективность учебного процесса.

Содержательный компонент сохранения и укрепления здоровья в высших учебных заведениях включает в себя умственное и физическое воспитание, развитие и совершенствование физических качеств личности, формирование культуры умственного труда, воспитание нравственных ценностей, которое направлено на осознание значения здорового образа жизни, имеющее своей целью сохранение и развитие репродуктивного здоровья. Изменение содержания образования должно учитывать индивидуальные особенности личности.

Процессуальный компонент сохранения и укрепления здоровья включает создание и применение системы средств, методов и форм организации учебного процесса с учетом личностных характеристик студента, его пола, возраста, интересов, потребностей и мотивов.

Результативный компонент отражает результаты процесса, показывает уровень знаний, умений и навыков, приобретенных за время учебы, уровень развития интеллектуальной и эмоциональной сферы личности, улучшение показателей уровня здоровья.

Для успешной реализации процесса сохранения и укрепления здоровья в образовательном пространстве вуза нами выделен ряд педагогических условий.

Первое педагогическое условие – формирование отношения к своему здоровью как к высшей ценности своего бытия. Человек, обладающий крепким здоровьем, способен ставить перед собой цели, планировать и рационально организовывать свою профессиональную деятельность, адекватно оценивать полученные результаты.

Второе педагогическое условие опирается на витагенный опыт учащегося. Его жизненный опыт и опыт его родителей является источником новых знаний. Студент должен знать свои возможности, разумно оценивать свои способности, иметь представление о состоянии своего здоровья. В данном случае на помощь приходят знания о здоровом образе жизни и способах его реализации.

Третье педагогическое условие – это побуждение к самонаблюдению и самоанализу, осознания личной ответственности за свое здоровье.

Четвертое педагогическое условие – это создание и внедрение в образовательный процесс вуза специальных занятий по здоровому образу жизни. Частично эту функцию в вузе выполняет дисциплина «Физическая культура», где на лекционных занятиях происходит перенос полученных знаний из других дисциплин (педагогика, физиология, психология и др.) с целью формирования единого представления о здоровье и здоровом образе жизни.

Анализируя все выше сказанное, приходим к выводу, что высшей школе отводится главная роль в формировании основ здорового образа жизни будущих специалистов. Во время обучения в вузе необходимо сформировать у студентов активную жизненную позицию, основанную на новых образовательных программах, направленных на укрепление и сохранения здоровья, повышение работоспособности и профессионального долголетия. Концепция сохранения и укрепления здоровья должна стать составной частью мировоззрения студента. Наличие у студентов знаний, умений и навыков в области заботы о своем здоровье поддерживается осознанием необходимости прилагать усилия и личной ответственностью за укрепление и сохранение своего здоровья. Для осуществления этих целей у учащихся должна быть собственная мотивация.

Мотивация – сложный психологический феномен и с точки зрения разных авторов включает в себя не одно понятие. Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленность и активность.

Педагог должен установить и показать причины, которые должны убедить студента сделать выбор в пользу его активной деятельности по укреплению и сохранению своего здоровья, основываясь на его индивидуальные особенности.

Рассмотрим основные группы мотивации, которые помогут студентам осознать необходимость в систематических занятиях физическими упражнениями.

Физиологические – это укрепление и сохранения здоровья, желание улучшить свои функциональные возможности, устранить недостатки фигуры.

Психологические – желание испытать себя в различных видах деятельности, воспитание характера и силы воли, обрести уверенность в своих силах, улучшить свое эмоциональное состояние.

Социальные – достижение успеха и признания со стороны друзей, чувство собственного достоинства и самоутверждение.

Для поддержания мотивации нужна целенаправленная работа по пропаганде физической культуры, здорового образа жизни среди студентов. Приобщение студентов к проблеме сохранения и укрепления своего здоровья, это конечно процесс воспитания, направленный на осознание большой роли физической культуры в жизни любого человека.

Для того чтобы понять, как сформировать потребность в сохранении и укреплении здоровья у студентов высших учебных заведений, необходимо знать кто в большей степени влияет на формирование правильной мировоззренческой позиции студентов о своем здоровье.

Это – сам студент, его семья, его окружение, преподаватели вуза, тренеры и организаторы спортивно-массовой работы в вузе.

Приобщение студентов к проблеме сохранения и укрепления своего здоровья – это еще один важный момент в процессе обучения и воспитания, который закладывается в юном возрасте и остается на всю жизнь.

Занятия по физическому воспитанию в вузе должны быть организованы так, чтобы содействовать освоению студентами знаний, умений и навыков в применении физических упражнений для повышения уровня своего здоровья, физического развития и физической подготовленности в соответствии со своими индивидуальными особенностями, личными мотивами, потребностями и интересами.

Теоретические занятия по дисциплине «Физическая культура» в высших учебных заведениях как нельзя лучше подходят для поднятия уровня мотивации к занятиям физическими упражнениями. Это – лекции, индивидуальные беседы о пользе здорового образа жизни, семинарские занятия, с обсуждением профильных

тем, которые интересуют студентов, круглые столы и конференции, проводимые кафедрой физического воспитания.

Практические занятия по дисциплине «Прикладная физическая культура» ориентированы на укрепление здоровья студентов, развитие двигательных способностей и функциональных возможностей организма. Здесь на помощь приходят не только практические занятия, предусмотренные программой, но и участие в массовых оздоровительных мероприятиях, спортивных праздниках, проводимых кафедрой физического воспитания. А также внеурочные занятия в спортивных секциях, волонтерская помощь в организации и проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий, проводимых вузом.

С первого курса, с первых дней пребывания студентов в вузе приоритетным является формирование у них осознанного понимания значимости своего здоровья, стремления к физическому совершенствованию и самовоспитанию. Физическое самовоспитание – это сложный и многосторонний процесс целенаправленной, самостоятельной, сознательной работы над собой, направленной на формирование физической культуры личности студента, сохранение и укрепление своего здоровья, потребности в здоровом образе жизни.

Физическое воспитание в вузе дает возможность студентам самостоятельного выбора средств физической культуры в вариативной части программы, что повышает мотивацию обучения и способствует улучшению психофизической подготовленности учащихся.

Умение педагога донести до студента осознание того, что главным смыслом занятий физической культурой является самосовершенствование, самоутверждение, победа над собственными страхами и слабостями. Необходимо развивать у студентов стремление к получению удовольствия от процесса занятиями физическими упражнениями, дать им почувствовать потребность общества в здоровых и успешных людях. Это создает один из сильнейших рычагов позитивной мотивации к занятиям.

Выводы. Сегодня, образовательное учреждение высшего образования обладает огромным влиянием на сознание и подсознание студента, на формирование его личностных качеств. Вузы имеют возможность правильно направлять, помогать, управлять действиями студента в отношении здорового образа жизни и здоровья в целом. Здоровый образ жизни человека формируется общественными проявлениями и самим индивидом.

От успешности формирования и закрепления в сознании принципов здорового образа жизни, зависит вся последующая деятельность человека.

Литература:

1. Ольховская Е.Б. Физическое воспитание студентов в контексте оптимизации профессиональной подготовки бакалавров / Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 31. С. 51-55.
2. Сапегина Т.А. Проблема сохранения и укрепления здоровья студентов в высших учебных заведениях // Педагогические инновации физической культуры в профильном и профессиональном образовании / сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 154-158.
3. Сапегина Т.А. Моделирование образовательного процесса по физическому воспитанию в вузе. / Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-3. – С. 249-255.

Педагогика

УДК: 37.02

аспирант Сафин Нияз Минерафкатович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань);

доктор педагогических наук, профессор Пугачева Наталья Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИСТСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СРЕДИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью противодействия экстремистским проявлениям, как одной из главных проблем развития современной цивилизации. Цель статьи разработать научно-педагогические основы профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России. На основе полипарадигмального подхода выяснена сущность экстремистских проявлений как общественно опасных и противоправных деяний; выявлены объективные и субъективные причины экстремистских проявлений среди курсантов, определены критерии эффективности их профилактики. Основные результаты исследования состоят в научном обосновании принципов профилактики экстремистских проявлений среди курсантов (беспристрастности и адаптивности), обеспечивающих устойчивое, осознанное отношение к выполнению служебного долга по защите жизни, здоровья, прав и свобод каждого человека в соответствии с законом и Присягой, и предусматривающих оптимизацию уставного взаимодействия с целью вовлечения курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личностной надежности и служебного соответствия. Значимость полученных результатов состоит в том, что позволяют разработать программу антиэкстремистского воспитания курсантов как целенаправленного процесса профилактики и коррекции деструктивного поведения, формирования устойчивой направленности на уважение чести и достоинства каждого человека и гражданина, готовности к соблюдению и защите их прав и свобод, установки на антиэкстремистскую бдительность.

Ключевые слова: профилактика экстремистских проявлений, уставное взаимодействие, беспристрастность, личностная надежность, служебное соответствие, антиэкстремистское воспитание.

Annotation. The relevance of the article is conditioned by the need to counteract extremist manifestations as one of the main problems of the development of modern civilization. The purpose of the article is to develop a scientific and pedagogical basis for the prevention of extremist manifestations among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. On the basis of the polyparadigmatic approach, the essence of extremist manifestations as socially dangerous and unlawful acts is clarified; Objective and subjective causes of extremist manifestations among cadets have been revealed, criteria for the effectiveness of their prevention have been

determined. The main results of the research consist of the scientific substantiation of the principles of the prevention of extremist manifestations among cadets (impartiality and adaptability), providing a stable, conscious attitude towards fulfilling the duty to protect life, health, rights and freedoms of every person in accordance with the law and the Oath, and providing for the optimization of the statutory interaction with the goal of involving cadets in the design, organization and adjustment of programs for the development of personal reliability and service conformity i. The significance of the results obtained is that it is possible to develop a program of anti-extremist education of cadets as a purposeful process of prevention and correction of destructive behavior, the formation of a sustainable focus on respect for the honor and dignity of every person, anti-extremist vigilance.

Keywords: prevention of extremist manifestations, statutory interaction, impartiality, personal reliability, anti-extremist education.

Введение. Экстремизм, экстремистская деятельность, экстремистские проявления представляют собой угрозу устойчивому развитию государства и международной безопасности, оказывают деструктивное влияние на все мировое сообщество. Это обуславливает введение правовых мер в рамках международного и национального законодательства, а также теоретическое осмысление сущности экстремизма, экстремистской деятельности, экстремистских проявлений [11]. Факты экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России (посещение сайтов, пропагандирующих экстремистскую идеологию; оскорбление, нанесенное гражданину по поводу его этнической или конфессиональной принадлежности, или продемонстрированное к этим качествам неуважение; грубость, применение в отношении задержанных силовых методов по мотивам национальной, религиозной ненависти или вражды) актуализируют цель настоящего исследования. Основным приемом информационно-психологического воздействия на курсантов образовательных организаций МВД России со стороны экстремистских группировок являются попытки апеллировать к религиозным, национальным, патриотическим чувствам [5; 7].

Формы экстремизма, экстремистской деятельности, экстремистских проявлений таковы, что меры уголовно-правового принуждения недостаточны для устранения причин и условий, способствующих их распространению. Наиболее перспективными методами противодействия экстремизму следует признать предупреждение экстремистской деятельности и профилактику экстремистских проявлений [15]. Многогранность экстремизма, экстремистской деятельности, экстремистских проявлений не позволяет замыкаться в рамках одной педагогической парадигмы (личностно-деятельностной, персонализированной, аксиологической, интегративной и других), а предполагает полипарадигмальный подход к процессу их профилактики [1; 9]. Формулировка цели статьи: разработать научно-педагогические основы профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России.

Изложение основного материала статьи. Выяснено, что понятие «экстремистские проявления» сопряжено, но не идентично понятиям «экстремизм» и «экстремистская деятельность». Экстремизм – негативный социальный феномен, сущность которого состоит в приверженности наиболее радикальным идеологиям, основанным на нетерпимости к принципам конституционного строя, охраняемым государством демократическим правам и свободам человека и гражданина, а также готовности к их пропаганде и реализации активными насильственными методами. Экстремистская деятельность – правовая категория для обозначения противоправных деяний экстремистской направленности, создающих реальную угрозу общественной безопасности и общественному порядку, обуславливающих социальную напряженность, а также посягающих на конституционные права и свободы граждан. Сущность экстремистских проявлений состоит в общественно опасных и противоправных деяниях, подрывающих идеи равноправия граждан, независимо от их социальной, идеологической, политической, расовой, национальной, религиозной принадлежности, и оказывающих деструктивное влияние на развитие общества [15].

На основе гипотетико-дедуктивного метода и экспертных опросов выявлены и обоснованы объективные и субъективные причины экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России, включающие общую и специальную составляющие [16]. Общая составляющая объективных причин включает: распространение радикальной идеологии [20]; низкий уровень толерантности и социально-экономическую незащищенность молодежи [10; 13; 19]; недостаточное внимание государственной власти к нормативно правовому обеспечению профилактики экстремизма [6; 14]; оценку качества и доступности государственных услуг в социально-культурной сфере без учета потребностей молодежи [21; 23]; организацию управления профессиональным образованием без учета современных социально-экономических тенденций [18; 20; 21].

Общая составляющая субъективных причин включает особенности возрастного развития личности в молодости (поиск идентичности, творческая активность, мотивация достижения) сопряженные с эгоцентрической доминантой, доминантами дали, романтики, усилия [3]; противоречия в ценностях современной молодежи (между здоровым образом жизни и наркоманией, активной гражданской позицией и социальной инфантильностью, интернационализмом и шовинизмом, юридической грамотностью и правовым нигилизмом, гражданским согласием и культом насилия) [17; 22]; индивидуальные особенности (психосоматические, социальные, рефлексивно-ситуационные) личности, обуславливающие ее взаимодействие с окружающей средой, влияющие на развитие таких качеств, как внушаемость, максимализм, подражание, фанатизм [5; 7].

Специальная составляющая объективных причин экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России включает отсутствие специально ориентированных программ антиэкстремистского воспитания [2; 8]. Сущность антиэкстремистского воспитания курсантов отражает целенаправленный процесс профилактики и коррекции деструктивного поведения, а также формирования устойчивой направленности на уважение чести и достоинства каждого человека и гражданина (независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям), готовности к соблюдению и защите их прав и свобод, установки на антиэкстремистскую бдительность.

В содержании антиэкстремистского воспитания выделено несколько компонентов: 1) знаниевый, предусматривающий формирование целостного представления об экстремизме, экстремистской деятельности, экстремистских проявлениях; правах и свободах человека и гражданина, социально-культурных различиях; законности как общественном благе; а также знание нормативно-правовых актов в

сфере противодействия экстремизму, экстремистской деятельности, экстремистским проявлениям и форм и методов их распространения; 2) мотивационный, включающий осознание ценности демократии, общественной безопасности, чести и достоинстве каждого человека и гражданина, а также необходимости противодействия экстремизму, экстремистской деятельности, экстремистским проявлениям; 3) деятельностный, объединяющий умения и навыки толерантного поведения, социального и профессионального взаимодействия с учетом этнокультурных и конфессиональных различий; готовность к соблюдению и защите прав и свобод каждого человека и гражданина.

Специальная составляющая субъективных причин экстремистских проявлений среди курсантов сопряжена с профессионально-нравственной деформацией сотрудников органов внутренних дел, как негативным изменением правовых ориентиров и девальвацией нравственных ценностей под воздействием условий и опыта профессиональной деятельности, проявляющимся в искаженном отношении к служебному долгу и дискредитирующим их моральный облик [2].

Выявлены признаки профессионально-нравственной деформации: 1) субъектный, проявляющийся в стойкой завышенной самооценке, сопровождающейся пренебрежительным отношением к представителям других профессий; болезненной реакции на критику или контроль, проверке своей деятельности; преувеличении собственного опыта, включающего презумпцию своей непогрешимости; излишней самоуверенности; 2) служебный, охватывающий злоупотребление властью (грубость к гражданам, унижение их достоинства, неоправданное применение силовых методов, спецсредств и оружия, цинизм); предвзятое отношение к объекту служебной деятельности; обвинительный уклон (установка) или презумпция первичной вины объекта; абсолютизацию карательно-принудительных мер и убеждение в их универсальной эффективности; неприменение властных полномочий в обязывающих случаях; неразборчивость в средствах; использование запрещенных способов деятельности; 3) компетентностный, объединяющий формально-бюрократические методы руководства (бездушие, высокомерие, властность, замкнутость, волокита, халатность); терпимость к нарушениям служебной дисциплины и фактам невыполнения служебного долга; субъективное толкование законопослушного поведения и нормативной регламентации служебной деятельности; разглашение служебной тайны; формализм и упрощенчество при оформлении документации; фальсификацию доказательств, документов; нарушения процессуального кодекса, Правил дорожного движения, не вызванных служебной необходимостью; факты коррупции; 4) бытовой, включающий сращивание с преступным миром, перенос элементов криминальной субкультуры на службу и быт; личное установление недозволенных связей или их поощрение; перенесение деталей служебного общения и профессиональных приемов деятельности на внеслужебные сферы (властно-командный тон, жаргон, речевые штампы, ненормативная лексика, неуместное обращение к профессиональному юмору); 5) этический, характеризующийся нравственной распушенностью, выражающейся в пьянстве, употреблении наркотиков бытовым разложением, аморальных поступках, следовании двойным моральным стандартам; утратой чувствительности к горю, равнодушием к человеческой беде.

Выяснено, что профессионально-нравственной деформации подвержены не только опытные сотрудники органов внутренних дел, но и курсанты, только начинающие службу в полиции. Для курсантов начало службы сопряжено с большими физическими и эмоционально-психологическими перегрузками и т.п. В совокупности с индивидуальными и возрастными особенностями, противоречиями в ценностях, служба в полиции уже на начальном этапе может привести к профессионально-нравственной деформации.

Сущность профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России состоит в том, что это целенаправленный процесс предупреждения и пресечения экстремистских отклонений от норм служебного поведения сотрудника органов внутренних дел. Процесс профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России направлен на обеспечение успешного выполнения обязанностей по охране правопорядка в точном соответствии с законом. Достижение этой цели опосредует следующие задачи: разработку и реализацию комплексной программы антиэкстремистского воспитания; вовлечение курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личностной надежности и служебного соответствия.

Определены и научно обоснованы принципы профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России. Выяснено, что процесс профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России опирается на совокупность общих и специальных принципов. Общие принципы включают гражданственность [2], гуманизацию [22], интеграцию [8], коллективизм [6], патриотизм [7], событийность [10], толерантность [5]. Специальные принципы составляют: 1) беспристрастность, обеспечивающую формирование интегративного качества личности, отражающего устойчивое, осознанное отношение к выполнению служебного долга по защите жизни, здоровья, прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям в соответствии с законом и Присягой сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации [4; 12]; 2) адаптивность, предусматривающую оптимизацию уставного взаимодействия в образовательных организациях МВД России с целью вовлечения курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личностной надежности и служебного соответствия, как императива эффективности правоохранительной деятельности [2; 7].

Выяснены критерии (гражданский, служебный) и показатели (знаниевый, мотивационный, деятельностный) эффективности профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России.

Выводы. Экстремистские проявления, наряду с экстремизмом и экстремистской деятельностью, представляют собой угрозу устойчивому развитию государства и международной безопасности, оказывают деструктивное влияние на все мировое сообщество. Наиболее распространенные формы экстремистских проявлений составляют: 1) создание экстремистских организаций и попытки участия их лидеров или членов в выборах органов власти различных уровней; 2) проведение несанкционированных общественно-политических акций, направленных на распространение социальной, национальной и религиозной нетерпимости; 3) распространение печатной, аудио- и видеопродукции, разжигающей социальную, национальную и религиозную вражду; 4) совершение тяжких и особо тяжких преступлений с целью разжигания социальной, национальной и религиозной вражды, дестабилизации общественно-политической ситуации в стране. Установлено, что меры уголовно-правового принуждения недостаточны для устранения

причин и условий, способствующих распространению форм экстремистских проявлений. Наиболее перспективными методами противодействия экстремизму следует признать предупреждение экстремистской деятельности и профилактику экстремистских проявлений [15].

Общая составляющая объективных причин экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России актуализирует принятие мер по ограничению доступа к информационным ресурсам экстремистского характера; разработку и реализацию программ социально-экономической защищенности молодежи; необходимость совершенствования нормативно правового обеспечения профилактики экстремизма [5; 6; 18]. Общая составляющая субъективных причин актуализирует задачи воспитания толерантности в молодежной среде, ответственного отношения к закону и требованиям общественной морали [10; 22].

Специальная составляющая объективных причин обуславливает необходимость разработки программ антиэкстремистского воспитания. Установлено, что эффективность деятельности полиции по защите прав, свобод и законных интересов человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств повышается при условии включения в содержание воспитательной работы с курсантами антиэкстремистской составляющей; оптимизация соблюдения и уважения прав и свобод человека и гражданина в процессе оперативно-служебной деятельности усиливается при условии профилактики и коррекции деструктивного поведения курсантов, а также формирования установки на антиэкстремистскую бдительность.

Специальная составляющая субъективных причин экстремистских проявлений среди курсантов сопряжена с профессионально-нравственной деформацией сотрудников органов внутренних дел, которая может привести к искаженному (деформированному) восприятию объекта профессиональной деятельности (неразборчивому отношению к людям). Это актуализирует профилактику и преодоление проявлений пренебрежительного отношения к представителям других этносов или конфессий, применения силовых методов в отношении задержанных по национальным или религиозным мотивам, правового нигилизма, не уважительного отношения к этноконфессиональным правам человека.

Содержание профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России составляют, во-первых, знания о сущности экстремизма, экстремистской деятельности, экстремистских проявлений, целостное представление о законности как общественном благе; во-вторых, убеждения в ценности демократии, общественной безопасности, чести и достоинстве каждого человека и гражданина, установки на антиэкстремистскую бдительность; в-третьих, умения и навыки толерантного поведения; в-четвертых, качества, отражающие устойчивое, осознанное отношение к выполнению служебного долга по защите жизни, здоровья, прав и свобод каждого человека и гражданина в соответствии с законом и Присягой сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, а также обеспечивающие личностную надежность и служебное соответствие.

Организация процесса профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России на основе специальных принципов беспристрастности и адаптивности повышает его эффективность: обуславливает учет и интеграцию требований федерального государственного образовательного стандарта и нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность полиции; обеспечивает включение в содержание антиэкстремистского воспитания знаний о правовой природе беспристрастности, убеждений о праве каждого человека на личную безопасность, навыков обеспечения защиты жизни и здоровья, прав и свобод человека и гражданина; способствует проектированию и реализации комплексной программы антиэкстремистского воспитания; совершенствует оптимизацию уставного взаимодействия в образовательных организациях МВД России; содействует вовлечению курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личностной надежности и служебного соответствия.

Критерии (гражданский, служебный) и показатели (знаниевый, мотивационный, деятельностный) эффективности профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России отражают интеграцию гражданского и служебного долга, содержание процесса профилактики экстремистских проявлений, диалектику процесса воспитания и единство его структуры.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики // Педагогика. - 2007. - № 6. - С. 3-11.
2. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации / Под общ. ред. д.п.н., д.ю.н., профессора В.Я. Кикотя. – М.: ЦОКР МВД РФ, 2009. – 480 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений: в 6 т. / Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с. http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-btt_t4_1984/go,6;fs,1/ (дата обращения 12.01.2018).
4. Гасанова У.Н. Понятие и содержание беспристрастности, объективности и справедливости применительно к сфере уголовного судопроизводства // Общество и право. - 2016. - №1 (55). - С. 175-180.
5. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Информационно-психологическая безопасность личности: философский аспект // Общество: философия, история, культура. - 2014. - № 1. - С. 11-16.
6. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Селективная поддержка развития региональной сферы профессиональных образовательных услуг // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. - 2013. - № 2-2. - С. 316-319.
7. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Информационно-психологическая безопасность личности: сущностная характеристика // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 1. - С. 21.
8. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2014. - № 03. - С. 14060.
9. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1-2. - С. 132.
10. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В., Юсупова Э.А. Научно-методическое обеспечение повышения эффективности антикоррупционной политики в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. - 2013. - № 6. - С. 337.

11. Национальный антитеррористический комитет <http://nac.gov.ru/> (дата обращения 12.01.2018).
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с. http://www.nlr.ru/cat/edict/PDict/index1.html?mainwin=http%3A/www.nlr.ru/cat/edict/PDict/19_1.htm (дата обращения 09.01.2018)
13. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Селективная поддержка профессиональных образовательных услуг как составляющая обеспечения социально-экономического развития региона // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 3. - С. 260.
14. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достоинства личности // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 1. - С. 91.
15. Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (утв. Президентом РФ 28.11.2014 N Пр-2753) <http://legalacts.ru/doc/strategija-protivodeistvija-ekstremizmu-v-rossiiskoi-federatsii-do/> (дата обращения: 11.01.2018).
16. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №1-2. - С. 133.
17. Lunev A.N., Pugachova N.B., Stukolova L.Z. Socially oriented regional economic space as an instrument in managing the development of service sector // Актуальні проблеми економіки, 2014, Т. 155, № 5, с. 247.
18. Lunev A.N., Safin R.S., Korchagin E.A., Sharafutdinov D.K., Suchkova T.V., Kurzaeva L.V., Nikishina S.R., Kuznetsova N.A. The Mechanism of Industrial Educational Clusters Creation as Managerial Entities of Vocational Education // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 2, с. 166-171.
19. Pugacheva A.S., Filippova V.P., Kon A.Y., Dorzhieva L.B., Silchenok I.S., Pugacheva N.B., Lunev A.N., Mustafina A.A. Market Regulators of Service Spheres Innovative Development as a Tool of Regional Socio-Economic Policy // International Review of Management and Marketing. 2016. Т. 6. № 2. С. 294-300.
20. Pugacheva N.B., Kashina S.G., Kirillova T.V., Ovchinnikova I.G., Kudyashev N.K., Lunev A.N., Pavlova O.A., Valeev A.S. The Mechanism of State-Public Management of Vocational Education in the Region // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 2, с. 6-11.
21. Terentyeva I.V., Akhmetzyanova G.N., Mukhomorova I.V., Perezhogina O.N., Pugacheva N.B., Gainullina R.R., Lunev A.N., Lezhnin V.V. Development Strategy of Service Sector in Conditions of Federal States Entities Autonomy Increasing // International Review of Management and Marketing. 2016. Т. 6. № 2. С. 1-5.
22. Terentyeva I.V., Pugacheva N.B., Lunev A.N., Korshunova O.V., Selivanova O.G. Management of the formation of general cultural competence of the university students // Modern Journal of Language Teaching Methods, 2017, Vol. 7, Issue 6, P. 11-20.
23. Terentyeva I.V., Starodubtsev M.P., Timonin A.I., Pugacheva N.B., Zyкова N.N., Lunev A.N., Ezhov S.G., Starikova L.D. Assessment of state services quality and availability in the socio-cultural sphere // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 1, с. 122-127.

Педагогика

УДК: 37.02

старший преподаватель Сафин Нияз Минерафкатович
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ПРИНЦИПЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИСТСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СРЕДИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью противодействия экстремистским проявлениям, как одной из главных проблем развития человеческой цивилизации. Цель статьи определить и научно обосновать принципы профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России. На основе гипотетико-дедуктивного метода и экспертных опросов определена совокупность общих (гражданственность, гуманизация, интеграция, коллективизм, патриотизм, событийность) и специальных (беспристрастность, адаптивность) принципов. Основные результаты исследования состоят в научном обосновании специальных принципов, обеспечивающих формирование интегративного качества личности, отражающего устойчивое, осознанное отношение к выполнению служебного долга по защите жизни, здоровья, прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям в соответствии с законом и Присягой сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (беспристрастность); предусматривающих оптимизацию уставного взаимодействия в образовательных организациях МВД России с целью вовлечения курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личностной надежности и служебного соответствия, как императива эффективности правоохранительной деятельности (адаптивность).

Ключевые слова: профилактика экстремистских проявлений, уставное взаимодействие, принцип беспристрастности, личностная надежность, служебное соответствие, правоохранительная деятельность.

Annotation. The relevance of the article is conditioned by the need to counteract extremist manifestations as one of the main problems of the development of human civilization. The purpose of the article is to define and scientifically substantiate the principles of prevention of extremist manifestations among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Based on the hypothetico-deductive method and expert surveys, a set of general (civic-mindedness, humanization, integration, collectivism, patriotism, eventfulness) and special (impartiality, adaptability) principles is defined. The main results of the research consist in the scientific substantiation of special principles that ensure the formation of an integrative quality of the individual, reflecting a stable, conscious attitude towards fulfilling duties to protect life, health, human rights and freedoms and citizens, regardless of gender, race, nationality, language, origin, property and official status, place of residence, attitude to religion, beliefs, membership in public associations in accordance with the law (impartiality); providing for the

optimization of normative interaction in the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in order to attract cadets to the development, organization and adjustment of programs to improve personal reliability (adaptability).

Keywords: prevention of extremist manifestations, statutory interaction, the principle of impartiality, personal reliability, law enforcement.

Введение. Необходимость профилактики экстремистских проявлений превратилась в начале XXI века в одну из главных проблем развития человеческой цивилизации [13]. Понятия «экстремистские проявления», «экстремистская деятельность», «экстремизм» сопряжены, но не идентичны. Экстремизм - негативный социальный феномен, сущность которого состоит в приверженности наиболее радикальным идеологиям, основанным на нетерпимости к принципам конституционного строя, охраняемым государством демократическим правам и свободам человека и гражданина, а также готовности к их пропаганде и реализации активными насильственными методами. Экстремистская деятельность – правовая категория для обозначения противоправных деяний экстремистской направленности, создающих реальную угрозу общественной безопасности и общественному порядку, обуславливающих социальную напряженность, а также посягающих на конституционные права и свободы граждан. Сущность экстремистских проявлений состоит в общественно опасных и противоправных деяниях, подрывающих идеи равноправия граждан, независимо от их социальной, идеологической, политической, расовой, национальной, религиозной принадлежности, и оказывающих деструктивное влияние на развитие общества. Формы экстремизма, экстремистской деятельности, экстремистских проявлений таковы, что меры уголовно-правового принуждения недостаточны для устранения причин и условий, способствующих их распространению. Наиболее перспективными методами противодействия экстремизму следует признать предупреждение экстремистской деятельности и профилактику экстремистских проявлений.

На основе гипотетико-дедуктивного метода и экспертных опросов выявлены объективные и субъективные причины экстремистских проявлений среди курсантов, включающие общую и специальную составляющие [18]. Общая составляющая объективных причин включает распространение радикальной идеологии; низкий уровень толерантности и социально-экономическую незащищенность молодежи [8; 21; 23]; недостаточное внимание государственной власти к нормативно правовому обеспечению профилактики экстремизма [19; 20]. Общая составляющая субъективных причин включает особенности возрастного развития личности в молодости; противоречия в ценностях современной молодежи; индивидуальные особенности личности, обуславливающие ее взаимодействие с окружающей средой, влияющие на развитие таких качеств, как внушаемость, максимализм, подражание, фанатизм [25]. Специальная составляющая объективных причин экстремистских проявлений среди курсантов включает отсутствие специально ориентированных программ антиэкстремистского воспитания. Специальная составляющая субъективных причин экстремистских проявлений среди курсантов сопряжена с профессионально-нравственной деформацией сотрудников органов внутренних дел, как негативным изменением правовых ориентиров и девальвацией нравственных ценностей под воздействием условий и опыта профессиональной деятельности, проявляющимся в искаженном отношении к служебному долгу и дискредитирующим их моральный облик.

Формулировка цели статьи: определить и научно обосновать принципы профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России.

Изложение основного материала статьи. Выяснено, что процесс профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России опирается на совокупность общих и специальных принципов. Общие принципы включают: гражданственность [9]; гуманизацию [15]; интеграцию [10]; коллективизм [12]; патриотизм [16]; событийность [7]. Специальные принципы профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России составляют:

- беспристрастность, обеспечивающую формирование интегративного качества личности, отражающего устойчивое, осознанное отношение к выполнению служебного долга по защите жизни, здоровья, прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям в соответствии с законом и Присягой сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации;

- адаптивность, предусматривающую оптимизацию уставного взаимодействия в образовательных организациях МВД России с целью вовлечения курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личностной надежности и служебного соответствия, как императива эффективности правоохранительной деятельности [2, с. 26-27].

Теоретико-методологические основы принципа беспристрастности составляют: 1) положения федеральных законов «О полиции» (статьи 5, 6, 7, 12 о соблюдении и уважении прав и свобод человека и гражданина, законности, беспристрастности, обязанностях полиции) и «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (статьи 12, 13, 28, регламентирующие основные обязанности сотрудника органов внутренних дел, требования к служебному поведению, выполнение Присяги) (Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ «О полиции»; Федеральный закон от 30.11.2011 N 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»); 2) концептуальные идеи о беспристрастности сотрудников государственных органов как гаранта обеспечения справедливости и качества правоохранительной деятельности [1, с. 13-39; 5, с. 176-179]; 3) полипарадигмальный подход к процессу образования, обеспечивающий диалектическую взаимосвязь целей, содержания, форм, методов, средств и результатов обучения и воспитания как «единства многообразия» [3, с. 3-10; 17, с. 432, 454, 468, 519].

Курсанты образовательных организаций МВД России - не только учащиеся, но и сотрудники полиции (Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ «О полиции», статья 25). Это обуславливает организацию педагогического процесса на основе федеральных нормативно-правовых актов как об образовании, так и деятельности полиции. Установлено, что результативность профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России возрастает при условии учета требований федерального государственного образовательного стандарта и нормативно-правовых актов,

регламентирующих деятельность полиции. В федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность» беспристрастность включена в характеристику общекультурных (ОК-4, 5, 6) и профессиональных (ПК-7, 8) компетенций (Приказ Минобрнауки РФ от 16.11.2016 N 1424). В действующем федеральном законе «О полиции» беспристрастность составляет один из основных принципов деятельности полиции (Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ «О полиции», статья 7). Организация профилактики экстремистских проявлений с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта и нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность полиции, обеспечивает устойчивое повышение качества учебно-служебной деятельности курсантов.

Как гарант обеспечения справедливости и качества правоохранительной деятельности сотрудников государственных органов беспристрастность означает отсутствие предубеждения или предвзятости. Данная концептуальная идея опирается на статью 6 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод, согласно которой «каждый в случае спора о его гражданских правах и обязанностях или при предъявлении ему любого уголовного обвинения имеет право на справедливое и публичное разбирательство дела в разумный срок независимым и беспристрастным судом, созданным на основании закона» (Конвенция о защите прав человека и основных свобод, 1950). Однако, беспристрастность сама по себе не является добродетелью, поскольку не гарантирует правильных решений и действий [14, с. 24]. Установлено, что эффективность профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России повышается при условии включения в содержание антиэкстремистского воспитания знаний о правовой природе беспристрастности, убеждений о праве каждого человека на личную безопасность, навыков обеспечения защиты жизни и здоровья, прав и свобод человека и гражданина [4, с. 284-288].

На практике беспристрастность проявляется в последовательности при принятии решений и совершении действий, что обеспечивает их потенциальную обратимость, и составляет одно из условий соблюдения «золотого правила нравственности» или категорический императив [22]. В работе «Критика практического разума» И. Кант, формулируя сущность категорического императива, писал, что «поступай только согласно той максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» [6]. Организация профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России на основе принципа беспристрастности обеспечивает целостность формирования устойчивой направленности на защиту жизни и здоровья каждого человека, и антиэкстремистской бдительности, как гаранта соблюдения конституционных прав и свобод каждого гражданина [24].

Полипарадигмальный подход к процессу образования отражает диалектическую категорию единичного, особенного и общего [11]. Цели, содержание, формы, методы, средства, результаты обучения и воспитания представляют диалектическую взаимосвязь количественного и качественного многообразия представленного в процессе образования [8]. Вместе с тем, цели, содержание, формы, методы, средства, результаты обучения и воспитания, как самостоятельный, дискретный, отграниченный от других в пространстве и во времени процесс/предмет, обладают специфической, неповторимой качественной и количественной определенностью, и характеризуются категорией единичного. Категория общего отражает «единство многообразия», сущность целей, содержания, форм, методов, средств, результатов обучения и воспитания. Категория особенного отражает взаимосвязь единичного и общего. Общее не существует до и вне единичного, как единичное не существует вне общего. Категория особенного позволяет классифицировать цели, содержание, формы, методы, средства, результаты обучения и воспитания по разным основаниям.

Многогранность экстремистских проявлений, о которой мы говорили в первом параграфе, не позволяет замыкаться в рамках одной педагогической парадигмы (лично-деятельностной, персонализированной, аксиологической, интегративной и других), а предполагает полипарадигмальный подход к процессу их профилактики. Установлено, что результативность профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России возрастает при условии проектирования и реализации комплексной программы антиэкстремистского воспитания целенаправленной на формирование способности противостоять распространению экстремизма и обеспечивающей целостность процесса образования. Диалектическая взаимосвязь целей, содержания, форм, методов, средств и результатов обучения и воспитания обуславливает минимизацию экстремистских проявлений среди курсантов, развитие устойчивости к социально-культурным и индивидуальным различиям окружающих, формирование установки на антиэкстремистскую бдительность.

Теоретико-методологические основы принципа адаптивности составляют концептуальные идеи о воспитательной работе с личным составом в системе МВД России как составляющей кадрового обеспечения оперативно-служебной деятельности коллектива авторов под руководством В.Я. Кикотя [4, с. 3-8, 436]. В число основных направлений воспитательной работы с личным составом перечисленные авторы включают обеспечение: целенаправленного и успешного формирования качеств общей и профессиональной воспитанности сотрудников (патриотизма, преданности Присяге и долгу, уважения к закону, гражданам и их правам и свободам, устойчивости к профессиональной деформации и других); быстрого и эффективного освоения профессиональных умений и навыков молодыми сотрудниками на основе научной педагогизации учебного процесса первоначальной подготовки, повышения педагогического мастерства осуществляющих ее преподавателей, а также индивидуальной помощи сотрудникам в полноценной адаптации к службе; формирования профессиональной установки первокурсников, имеющих смутные представления о будущей профессии и не имеющих никакого опыта служебной деятельности, субординационных отношений.

Принцип адаптивности направлен на оптимизацию уставного взаимодействия в образовательных организациях МВД России, а также вовлечение курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личной надежности и служебного соответствия.

Необходимость оптимизации уставного взаимодействия обусловлена следующим: 1) жёсткой регламентацией распорядка дня, что требует от курсантов умений рационально планировать самостоятельную учебную деятельность; 2) совмещением учебной деятельности со службой в нарядах, дежурствами по охране общественного порядка на основе строгой отчетности за каждое занятие, в том числе и пропущенное, что требует от курсантов физической и эмоциональной выносливости, владения умениями саморегуляции и концентрации внимания и волевых усилий на главном; 3) включением курсантов в вариативные формы групповой учебной работы (сборы, учения), что требует умений работать в коллективе, взаимодействовать с коллегами с учетом этнокультурных различий, предупреждения и конструктивного

разрешения конфликтных ситуаций; 4) организацией учебно-служебной деятельности на основе единоначалия (подчиненности), что требует от курсантов соблюдения субординации, владения умениями корректировки своего поведения.

Выяснено, что экстремистские проявления в поведении курсантов – один из признаков дезадаптации к уставному взаимодействию, наряду с систематическими конфликтами с сослуживцами и наставниками, частым обращением в медицинскую часть с соматическими заболеваниями, грубыми нарушениями служебной дисциплины, профессионально-нравственной деформацией. Установлено, что оптимизация уставного взаимодействия в образовательных организациях МВД России усиливается при условии соблюдения требований законности (обеспечения приоритета и защиты прав, свобод и законных интересов человека и гражданина во всех сферах общественных отношений) и служебной дисциплины (неукоснительного исполнения правил выполнения возложенных обязанностей и осуществления предоставленных полномочий, установленных нормативно-правовыми актами, Присягой, приказами командиров). Как следствие оптимизация уставного взаимодействия способствует минимизации экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России.

Соблюдение требований законности и служебной дисциплины сопряжено с вовлечением курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личностной надежности и служебного соответствия. Личностная надежность курсантов отражает установку на антиэкстремистскую бдительность, готовность к обеспечению безопасности человека и гражданина, сослуживцев и командиров, ответственность за выполнение порученной оперативно-служебной или служебно-боевой задачи, устойчивую направленность на охрану законности и правопорядка в повседневных и чрезвычайных условиях. Служебное соответствие характеризует качество исполнения должностных обязанностей и осуществления предоставленных полномочий в процессе правоохранительной деятельности, верность Присяге и гражданскому долгу, преданности Российской Федерации. Вовлечение курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личностной надежности и служебного соответствия способствует осознанию личной ответственности за охрану конституционных прав и свобод граждан, общественной безопасности и общественного порядка; формированию ценностно-мотивационной ориентации на выполнение служебного долга в соответствии с законом, нормами морали и профессиональной этики.

Выводы. Общие (гражданственность, гуманизация, интеграция, коллективизм, патриотизм, событийность, толерантность) и специальные (беспристрастность, адаптивность) принципы не дублируют друг друга, а раскрывают разные аспекты процесса профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России. Совокупность общих и специальных принципов профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России определяет общие требования к выполнению служебного и гражданского долга по обеспечению законности и правопорядка.

Обобщая изложенное, отметим, что сущность профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России состоит в том, что это целеориентированный процесс предупреждения и пресечения экстремистских отклонений от норм служебного поведения сотрудника органов внутренних дел (см. рисунок 1).

Экстремистские проявления - общественно опасные и противоправные деяния, подрывающие идеи равноправия граждан, независимо от их социальной, идеологической, политической, расовой, национальной, религиозной принадлежности, и оказывающие деструктивное влияние на развитие общества		
Общие принципы профилактики экстремистских проявлений: гражданственность, гуманизация, интеграция, коллективизм, патриотизм, событийность, толерантность	Общая составляющая объективных причин экстремистских проявлений: распространение радикальной идеологии; низкий уровень толерантности и социально-экономическая незащищенность молодежи; недостаточное внимание государственной власти к нормативно правовому обеспечению профилактики экстремизма	Общая составляющая субъективных причин экстремистских проявлений: особенности возрастного развития личности в молодости; противоречия в ценностях современной молодежи; индивидуальные особенности
Специальные принципы профилактики экстремистских проявлений: беспристрастность, адаптивность	Специальная составляющая объективных причин экстремистских проявлений: отсутствие специально ориентированных программ антиэкстремистского воспитания	Специальная составляющая субъективных причин экстремистских проявлений: профессионально-нравственная деформация сотрудников органов внутренних дел
Профилактика экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России – целеориентированный процесс предупреждения и пресечения экстремистских отклонений от норм служебного поведения сотрудника органов внутренних дел.		

Рисунок 1. Сущность экстремистских проявлений и процесса их профилактики среди курсантов образовательных организаций МВД России, причины экстремистских проявлений среди курсантов и принципы профилактики

Из рисунка 1 видно, что процесс профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России направлен на обеспечение успешного выполнения обязанностей по охране правопорядка в точном соответствии с законом.

Достижение этой цели опосредует следующие задачи: разработку и реализацию комплексной программы антиэкстремистского воспитания; вовлечение курсантов в проектирование, организацию и корректировку программ развития личностной надежности и служебного соответствия.

Содержание профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России составляют:

- во-первых, знания о сущности экстремизма, экстремистской деятельности, экстремистских проявлений, целостное представление о законности как общественном благе;
- во-вторых, убеждения в ценности демократии, общественной безопасности, чести и достоинстве каждого человека и гражданина, установки на антиэкстремистскую бдительность;
- в-третьих, умения и навыки толерантного поведения;
- в-четвертых, качества, отражающие устойчивое, осознанное отношение к выполнению служебного долга по защите жизни, здоровья, прав и свобод каждого человека и гражданина в соответствии с законом и Присягой сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, а также обеспечивающие личностную надежность и служебное соответствие.

Выявление сущности экстремистских проявлений, выяснение причин экстремистских проявлений среди курсантов и определение принципов их профилактики, позволило найти критерии и показатели эффективности профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России (см. таблицу 1).

Таблица 1

Критерии и показатели эффективности профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России

Критерии	Показатели		
	знаниевый	мотивационный	деятельностный
гражданский	целостное представление об экстремизме, экстремистской деятельности, экстремистских проявлениях; правах и свободах человека и гражданина, социально-культурных различиях; законности как общественном благе	осознание ценности демократии, общественной безопасности, а также необходимости противодействия экстремизму, экстремистской деятельности, экстремистским проявлениям; устойчивая направленность на уважение чести и достоинства каждого человека и гражданина	умения и навыки толерантного поведения, социального и профессионального взаимодействия с учетом этнокультурных и конфессиональных различий
служебный	знание нормативно-правовых актов в сфере противодействия экстремизму, экстремистской деятельности, экстремистским проявлениям, а также форм и методов их распространения	устойчивая направленность на беспристрастность; установка на антиэкстремистскую бдительность; устойчивое, осознанное отношение к выполнению служебного долга по защите жизни, здоровья, прав и свобод каждого человека и гражданина в соответствии с законом и Присягой сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации	готовность к соблюдению и защите прав и свобод каждого человека и гражданина; владение методами организации и корректировки программ развития личностной надежности и служебного соответствия

Из таблицы 1 видно, что критерии эффективности профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России обуславливают интеграцию гражданского и служебного долга и отражают диалектику процесса воспитания. Показатели (знаниевый, мотивационный, деятельностный) отражают содержание процесса профилактики экстремистских проявлений среди курсантов образовательных организаций МВД России и единство структуры воспитательного процесса.

Литература:

1. Абакумова М.Г. Обеспечение беспристрастности судей в гражданском судопроизводстве: диссертация ... кандидата юр. наук: 12.00.15. – Тверь: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2011. - 246 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
3. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики // Педагогика. - 2007. - № 6. - С. 3-11.
4. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации / Под общ. ред. д.п.н., д.ю.н., профессора В.Я. Кикотя. – М.: ЦОКР МВД РФ, 2009. – 480 с.
5. Гасанова У.Н. Понятие и содержание беспристрастности, объективности и справедливости применительно к сфере уголовного судопроизводства // Общество и право. - 2016. - №1 (55). - С. 175-180.
6. Кант И. Критика практического разума. - СПб.: Наука, 1995. – 528 с.
7. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Информационно-психологическая безопасность личности: философский аспект // Общество: философия, история, культура. - 2014. - № 1. - С. 11-16.
8. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Селективная поддержка развития региональной сферы профессиональных образовательных услуг // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. - 2013. - № 2-2. - С. 316-319.

9. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Информационно-психологическая безопасность личности: сущностная характеристика // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 1. - С. 21.
10. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2014. - № 03. - С. 14060.
11. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1-2. - С. 132.
12. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В., Юсупова Э.А. Научно-методическое обеспечение повышения эффективности антикоррупционной политики в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. - 2013. - № 6. - С. 337.
13. Национальный антитеррористический комитет <http://nac.gov.ru/> (дата обращения 12.01.2018).
14. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – с. 528. http://www.nlr.ru/cat/edict/PDict/index1.html?mainwin=http%3A/www.nlr.ru/cat/edict/PDict/19_1.htm (дата обращения 09.01.2018)
15. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Селективная поддержка профессиональных образовательных услуг как составляющая обеспечения социально-экономического развития региона // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 3. - С. 260.
16. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достояния личности // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 1. - С. 91.
17. Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий. СПб.: Наука, 1997. - 532 с. <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000444/index.shtml> (дата обращения 09.01.2018)
18. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №1-2. - С. 133.
19. Lunev A.N., Pugachova N.B., Stukolova L.Z. Socially oriented regional economic space as an instrument in managing the development of service sector // Актуальні проблеми економіки, 2014, Т. 155, № 5, с. 247.
20. Lunev A.N., Safin R.S., Korchagin E.A., Sharafutdinov D.K., Suchkova T.V., Kurzaeva L.V., Nikishina S.R., Kuznetsova N.A. The Mechanism of Industrial Educational Clusters Creation as Managerial Entities of Vocational Education // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 2, с. 166-171.
21. Pugacheva A.S., Filippova V.P., Kon A.Y., Dorzhieva L.B., Silchenok I.S., Pugacheva N.B., Lunev A.N., Mustafina A.A. Market Regulators of Service Spheres Innovative Development as a Tool of Regional Socio-Economic Policy // International Review of Management and Marketing. 2016. Т. 6. № 2. С. 294-300.
22. Pugacheva N.B., Kashina S.G., Kirillova T.V., Ovchinnikova I.G., Kudyashev N.K., Lunev A.N., Pavlova O.A., Valeev A.S. The Mechanism of State-Public Management of Vocational Education in the Region // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 2, с. 6-11.
23. Terentyeva I.V., Akhmetzyanova G.N., Mukhomorova I.V., Perezhogina O.N., Pugacheva N.B., Gainullina R.R., Lunev A.N., Lezhnin V.V. Development Strategy of Service Sector in Conditions of Federal States Entities Autonomy Increasing // International Review of Management and Marketing. 2016. Т. 6. № 2. С. 1-5.
24. Terentyeva I.V., Pugacheva N.B., Lunev A.N., Korshunova O.V., Selivanova O.G. Management of the formation of general cultural competence of the university students // Modern Journal of Language Teaching Methods, 2017, Vol. 7, Issue 6, P. 11-20.
25. Terentyeva I.V., Starodubtsev M.P., Timonin A.I., Pugacheva N.B., Zykova N.N., Lunev A.N., Ezhov S.G., Starikova L.D. Assessment of state services quality and availability in the socio-cultural sphere // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 1, с. 122-127.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры иностранных языков Таушунаева Фатима Мухамедовна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В последние годы в российских школах стало популярным изучение нескольких иностранных языков. Распространение многоязычного обучения вызвано экономическими, политическими и социальными изменениями в жизни нашего общества. Расширились международные контакты на всех уровнях; развиваются средства массовой коммуникации и открытого доступа к широкому информационному пространству; усиливается миграция рабочей силы. Молодые люди осознают, что знание нескольких иностранных языков повышает их возможности в достижении социального и профессионального успеха.

Ключевые слова: иностранный язык, речевые умения, говорение, письмо, слушание, чтение, вербальные средства.

Annotation. In recent years, the study of several foreign languages has become popular in Russian schools. The spread of multilingual education is caused by economic, political and social changes in the life of our society. International contacts have been expanded at all levels; Mass media and open access to a wide information space are developing; labor migration is increasing. Young people realize that the knowledge of several foreign languages raises their ability to achieve social and professional success.

Keywords: foreign language, speech skills, speaking, writing, listening, reading, verbal means.

Введение. Введение предмета «Второй иностранный язык» в школьную программу сопровождается рядом объективных трудностей в организации обучения. Недостаточно обеспечена нормативная и методическая поддержка этого процесса: не разработаны качественные программы обучения вторым языкам; по многим иностранным языкам нет учебников, предназначенных для их изучения как вторых иностранных;

не решены организационные вопросы, например, о количестве часов, необходимых для этой дисциплины. В таких условиях учителю второго иностранного языка приходится решать не только тактические проблемы обучения, но и стратегические: определять содержание обучения, выбирать учебную литературу, адаптировать существующие учебные пособия, создавать учебные материалы и т.д.

В большинстве случаев учителя недостаточно владеют этими умениями, принимают решения интуитивно; они мало знают о психолингвистических особенностях овладения вторым иностранным языком, не используют обширные возможности ускорения процесса обучения.

Современная система образования постоянно и активно меняется, совершенствуется. В условиях высочайшего уровня дифференциации образовательных потребностей, вариативности учебных заведений, обилия учебной литературы недостаточно подготовить преподавателя к работе по одному или нескольким школьным учебникам. Сегодня учитель должен уметь самостоятельно строить учебный процесс. Современной школе требуется педагог, умеющий сознательно и компетентно выбрать индивидуальную обучающую модель для своих учеников в соответствии с их интересами, способностями и образовательными потребностями.

В статье рассмотрена проблема постановки цели обучения второму иностранному языку, в связи с чем описаны структура иноязычной коммуникативной компетенции человека, современные подходы к ее формированию и развитию. Изложены принципы, согласно которым следует отбирать содержание обучения второму иностранному языку. Также изложены принципы отбора учебной литературы для обучения второму иностранному языку, вопросы учета возраста обучаемых при организации учебного процесса.

Формулировка цели статьи:

- ознакомиться с системой методических принципов и подходов к обучению второму иностранному языку;

- исследовать особенности обучения французскому языку как второму иностранному.

Изложение основного материала статьи. При обучении иностранному языку требования к формируемым речевым умениям дифференцируются в отношении четырех видов речевой деятельности: говорения, письма, слушания, чтения. Эти формы речевой деятельности человека различаются, во-первых, по характеру активности. Внутренняя активность характерна для слушания и чтения: мыслительная задача решается для себя вербальными средствами. Говорение и письмо — это внешне активные виды речевой деятельности. Вербальные средства используются для общения с другими людьми.

Во-вторых, существуют письменные и устные формы речевой деятельности. В этом смысле отечественная методика различает говорение и письмо. Говорение — это способ формирования и формулирования мысли в форме устной речи, а письмо — фиксация этого способа в письменной форме.

Французская методическая школа распространяет данный критерий на все четыре вида деятельности, каждая из которых «кодируется» по двум параметрам: понимание (рецепция) / продукция и устная / письменная форма речепорождения. Это: .CO — comprehension orale (устное понимание, слушание), CE — comprehension écrite (письменное понимание, чтение), PO — production orale (устная продукция, говорение) и PE — production écrite (письменная продукция, письмо). Такое определение видов речевой деятельности соответствует объективной реальности, так как оба устных вида имеют необратимый, поступательный и линейный характер во времени, а оба письменных вида не лимитируются реальным временем, они позволяют пишущему и читающему прервать свою деятельность для обдумывания, вернуться к уже прочитанному или написанному с целью коррекции, уточнения и т.д.

Критерии «устная/письменная форма речи» и «внешняя/внутренняя форма активности» являются наиболее адекватными для описания видов речевой деятельности. Употребляющиеся в методической литературе термины «продуктивные» и «рецептивные» виды деятельности являются двусмысленными. Все формы речевой деятельности есть проявление психической и лингвистической активности. Продуктивными и рецептивными являются элементы речевых умений. Например, процессы понимания смысла текста при чтении — это процессы интерпретации, которые включают в себя как рецепцию, так и продукцию (актуализация опыта, антиципация и пр.). Умение произвести письменный текст обязательно подразумевает момент коррекции, а значит возврата к написанному, рецепции. Диалогическая речь — это реализация как продуктивных (сказать), так и рецептивных (услышать, понять) умений.

Методика формирования умений в каждом виде речевой деятельности предполагает соответствующую систему упражнений. Если ее инвариантный компонент обусловлен соответствием естественным стадиям становления речевых умений, то вариативная часть системы упражнений зависит от двух основных параметров:

Во-первых, речевые умения имеют уровневые характеристики. Во-вторых, методика обучения речевым умениям зависит от продукта решения коммуникативной задачи, которым является тип текста.

Фонетика — это область речевых навыков, наиболее зависимая от индивидуальных, генетически определенных способностей человека. Методика обучения фонетической стороне речи строится с учетом того, что ее основу должна составлять тренировка психических механизмов восприятия и фонетического кодирования звуков и структур нового языка. Для овладения синтаксической системой языка наиболее важна языковая среда, создание возможностей для тренировки учащихся в употреблении аутентичных синтаксических моделей.

Обучение фонетическому, грамматическому или лексическому аспектам языка может быть частью любого этапа формирования умения в каком-либо виде речевой деятельности. Переход от более простых к более сложным умениям осуществляется концентрически. На начальном этапе обучения ученик оперирует микроединицами коммуникации, которые постепенно интегрируются в более обширные речевые действия.

На каждом этапе можно последовательно решать задачи:

- на основе сформированного элементарного умения обучить языковому материалу (новая лексика, грамматика);

- расширить коммуникативные ситуации, в которых должно использоваться умение и новый языковой материал;

- работать над усложнением структуры речевого действия, совершенствовать и расширять речевое умение;

- ввести следующую «порцию» нового языкового материала и т.д.

Овладение произношением иностранного языка осуществляется через изучение артикуляции звуков, постановку ударения, соблюдение аутентичного ритма, темпа речи и ее мелодики.

Обучение артикуляции звуков нового языка начинается с перцепции—восприятия, которое реализуется на двух уровнях: формирование образа и сличение образа с эталоном, в результате чего происходит узнавание. Для умения воспринимать звук нового языка должен быть сформирован эталон. Эталон имеет акустическую природу. Это абстрактное описание, представляющее собой множество слуховых изображений. Для воспроизведения звука помимо эталонных акустических характеристик должны быть сформированы «инструкции» к синтезу (выбору артикуляционного комплекса). Формируется комплексное представление о звуке (акустические характеристики и знание об артикуляционных движениях), которое реализуется в речи в виде фонетического навыка.

Методика формирования фонетического навыка на иностранном языке традиционно включает в себя упражнения на восприятие образца, идентификацию звука в потоке речи, его имитацию, которая сопровождается при необходимости инструкцией об артикуляционных движениях. В дальнейшем произносительные навыки многократно тренируются с целью их автоматизации: правильной артикуляции звука без контроля сознания. Коммуникативная теория обучения ИЯ рекомендует, чтобы восприятие и имитация звуков осуществлялись не изолированно, а в речи. Материалом для этого служат стихи, песни, скороговорки, мини-диалоги.

На этапе восприятия и имитации может включиться механизм уподобления, приводящий к интерференции. Ученик не может выделить специфические качества звуков нового языка и уподобляет их знакомым звукам, представление о которых у него уже имеется. Фонетической интерференции избежать практически невозможно, ее можно уменьшать, преодолевать. Для этого сначала нужно вывести причину интерференции на уровень осознания. Этому могут способствовать сопоставительные упражнения, демонстрирующие различия в артикуляции и приводящие к дифференциации похожих звуков разных языков. Учитель может использовать сопоставление, когда он обучает учащегося артикуляционным движениям, когда он объясняет особенности артикуляции звука, адекватное произнесение которого не удастся ученику. Это этап «ориентировки для действия». Он может иметь место после первых неудачных попыток имитации. В дальнейшем, при отработке фонетического навыка, сопоставления следует исключить. В качестве одной из причин ненужности сопоставления звуков ИЯ1 и ИЯ2 рассмотрим действие механизма переключения.

Существует психологический механизм, операционная система переключения с одного языкового кода на другой. Эта система может быть настроена на приоритетную расшифровку сигнала как речи на определенном языке. Например, если ученик находится в кабинете французского языка, и началось общение на этом языке, система настраивается на рассмотрение внешнего сигнала как французского, и тогда другой язык потребует от нескольких десятых секунды до нескольких секунд перестройки. Экспериментально доказано, что сознательное переключение может продолжаться до 3 секунд.

Предлагая сопоставительные упражнения на этапе отработки фонетических навыков, учитель увеличивает трудности ученика, заставляя его бесчисленное количество раз переключаться с одного кода на другой, активизировать попеременно то одну, то другую систему артикуляционных движений, одна из которых далеко не совершенна. Это задерживает формирование навыка. Для становления навыка артикуляции звуков более подходят упражнения на многократное произношение трудного звука в скороговорках или стихах.

Сопоставления могут быть нужными для обучения артикуляции звуков. При формировании интонационных навыков они излишни. Фразовое ударение (ритмическое и синтагмическое), мелодика фразы целенаправленно отрабатываются с помощью аудиоматериалов, а также при чтении вслух. Для развития интонационных навыков важно также, чтобы учащимся была обеспечена возможность часто, обильно слышать аутентичную речь. Для этого можно использовать имеющиеся технические средства обучения (телевизор или радиоприемник), которые можно включать на перемене перед уроком для «переключения» учеников на аутентичный интонационный рисунок речи. Отсутствие подобной практики в условиях, когда нет непосредственного и регулярного общения с носителями языка, приводит, как правило, к снижению мотивации в развитии фонетических навыков. Нет стимула к правильному интонированию, и оно строится преимущественно под влиянием фонетического рисунка родной речи. В целом, при обучении второму языку интонационным ошибкам не придают большого значения, так как они, в принципе, не мешают коммуникации. Однако при наличии в классе технических средств их можно использовать для развития произносительных навыков.

Обучению фонетической стороне речи следует уделять большее внимание на начальном этапе. У младших подростков фонетические механизмы еще гибки, и этим можно воспользоваться для постановки хорошего произношения. В дальнейшем фонетические навыки следует поддерживать.

Значение лексических единиц нового языка соотносится с существующим у ученика понятием. Осваивая новый языковой код, ученик уже не познает все, что стоит за этим языковым кодом (мир вещей, процессов, свойств, идей), а присваивает существующим понятиям новые символы. Поэтому язык семантизации должен быть русским, так как понятие наиболее устойчиво связано с родным языком учащегося. Однако простой перевод иностранного слова на родной язык в целом ряде случаев может оказаться недостаточным.

При программировании речи — конструировании предложения и отборе его лексического наполнения — конкурируют две модели, два принципа: принцип открытого выбора и принцип идиомы. Первый принцип заключается в комбинаторике слов согласно усвоенным учеником представлениям (о ситуативной принадлежности, сочетаемости слова и пр.).

Второй принцип гласит, что употребляется чаще слово, «маркированное» неким ситуационным контекстом.

Обе модели реализуются при речепроизводстве. При свободном высказывании учащиеся, как правило, «подбирают» слова в процессе построения фразы. При резюмировании же или при беседе по тексту многие ученики склонны употреблять готовые фразы из текста-опоры. Значимость упражнений на образование ассоциативных связей слова уменьшается на старшем этапе обучения. Это связано с развитием у учащихся психических механизмов обобщения, умений классификации, категоризации. Они успешно самостоятельно справляются с «размещением» новой лексики.

Умение употреблять новые лексические единицы в речевой деятельности совершенствуется на этапе тренировки учащихся в их применении, где речевые действия учеников с лексическим материалом

организованы «иерархически»: от продукции в четко заданных пределах до творческой продукции. Сначала в коммуникативной ситуации организуются высказывания с опорой. Затем следуют упражнения, в которых новая лексика должна использоваться для решения коммуникативной задачи (в рамках учебно - речевой, игровой или сценарно-контекстной ситуации).

После постановки задачи учащийся определяет речевые действия, с помощью которых должна быть выполнена задача, и ищет необходимые для этого языковые средства.

На данном этапе ученик может осознать недостаточность своих лексических ресурсов для решения задачи, что приводит к их запросу у учителя (в классе) или самостоятельному поиску (дома). Этот лексический пласт у каждого ученика индивидуален и не тренируется в упражнениях. Однако возможна его интериоризация, запоминание, иногда достаточно продуктивное, если ученик по какой-либо причине прочно ассоциирует данную лексическую единицу с ситуацией или коммуникативной задачей.

В работе по обучению лексической стороне речи следует уделить самое пристальное внимание повторяемости лексики, обогащению словаря учащихся дополнительными сведениями об уже известных лексических единицах: их многозначности, сочетаемости, свойствах, принадлежности к регистрам языка и т.п.

Выводы. Итак, семантическая и морфологическая системы представлений человека больше других зависят от когнитивной деятельности обучающегося. Формирование адекватного понятия — проблема когнитивная, а не лингвистическая. Поэтому методика овладения лексической и морфологической системами иностранного языка должна делать акцент на процессе образования понятий, на системной организации новой информации.

Литература:

1. Андреевская-Левенстерн Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Артёмов С.Л. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969.
3. Барышников Н.В. Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы: кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 320 с.
4. Береговская Э.М., Туссен М. Синяя птица: Учебное пособие по французскому языку для 5 класса общеобразовательных учебных заведений. – М.: Просвещение, 1993. – 255 с.
5. Береговская Э.М. Французская поэзия на занятиях в кружке // Иностранные языки в школе. – 1983. - №4. – С. 102-104.
6. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения ИЯ-М: Аркти-Гласа, 2000.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Тимкина Юлия Юрьевна

Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д. Н. Прянишникова (г. Пермь)

РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ В ВАРИАТИВНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена роли факультативной работы при овладении иностранным языком в вузе в условиях вариативного профессионально-ориентированного иноязычного образования. Рассматриваются цели, содержание, методы и приемы факультативной работы. Обосновывается значимость и необходимость данного вида работ в обеспечении целостности трехуровневой системы и нелинейном параллельно-последовательном формировании компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся вуза.

Ключевые слова: вариативное иноязычное образование, уровни высшего образования, самостоятельная работа, факультативная работа, нелинейное формирование иноязычных компетенций, цели, содержание, методы.

Annotation. The article deals with the role of optional activity in foreign language acquisition in conditions of variative professional-oriented education in a higher school. Aims, content, methods and technologies of optional activity are considered. The importance and necessity of this work in providing the integrity of the three-level system and the nonlinear parallel-to-serial components formation of the foreign language communicative competence of higher school students are noted.

Keywords: variative foreign language education, higher education levels, self-study, optional activity, nonlinear formation of foreign language competences, aims, content, methods.

Введение. Иноязычное образование в высшей школе охватывает три уровня подготовки: бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. Целью обучения иностранному языку является подготовка выпускника на определенной ступени к осуществлению профессиональной деятельности в иноязычном окружении. В соответствии с требованиями профессиональных стандартов к каждому уровню квалификации специалиста определяются практические задачи профессиональной подготовки, организованные в целостную систему, обеспечивающую преемственность между уровнями, нацеленную на поэтапное формирование и развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [8]. Вариативность системы заключается в предоставлении обучающимся возможности проектирования оптимальных образовательных траекторий, отвечающих потребностям и интересам, уровню подготовленности, когнитивным особенностям студентов. Дисциплины, связанные с овладением иностранным языком, традиционно располагаются в учебном плане на первом и втором курсах каждого уровня подготовки, что определяет наличие значительных перерывов в изучении языка, не способствующих повышению уровня владения иностранным языком. Разнообразные факультативы и научные кружки в контактной и бесконтактной самостоятельной работе обучающихся призваны обеспечивать непрерывность образовательного процесса.

Формулировка цели статьи: рассмотреть роль факультативной работы в овладении иностранным языком с точки зрения целостности системы вариативного иноязычного образования, уточнить цели, содержание данного вида работ, определить методы и приемы.

Изложение основного материала статьи. Вариативное иноязычное образование предполагает наличие вариантов овладения иностранным языком, проектируемых в соответствии с познавательными, личностными потребностями обучающихся. Наличие различных возможных вариантов предполагает осуществление выбора оптимального варианта, что реализуется на основе алгоритма, исходящими данными которого являются уровень иноязычной подготовки студентов, количество времени, отводимое на овладение иностранным языком в контактной аудиторной и самостоятельной работе, уровень развития когнитивных, коммуникативных способностей обучающихся. Возможность проектирования образовательных вариантов предусмотрена на уровне федеральных и региональных законодательных актов и является целевым компонентом, внедрение которого должно обеспечить гибкость образовательной системы в развитии личности обучающегося, что обуславливает повышение качества образования и конкурентоспособности выпускников российских высших школ.

Вариативность, то есть наличие вариантов, реализуется на всех уровнях системы, охватывая целеполагание, организацию всего образовательного процесса, отбор содержания, методы и приемы овладения иностранным языком. На уровне организации процесса, представляется возможным проектировать варианты обучения иностранному языку не только в сроки изучения дисциплины, установленные рабочим планом, но и во времени всего нормативного срока подготовки на каждом уровне образования. Реализация образовательных вариантов на протяжении всего времени подготовки в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре осуществляется в самостоятельной работе обучающихся, управляемой и контролируемой преподавателем во время факультативной работы. Следует отметить, что поиски эффективных форм контактной и бесконтактной самостоятельной работы студентов, среди которых обновление и усовершенствование традиционных форм, таких как факультативы, научные кружки, являются до сих пор актуальными вопросами педагогической науки и практики [1, 4].

Факультатив (от латинского *facultas* – возможность) традиционно рассматривается в научно-методической литературе как необязательный курс, изучаемый по выбору студента для расширения научных и практических знаний. Анализ опыта организации факультативной работы в высших школах показывает, что на современном этапе развития системы подготовки в вузе факультативы становятся «неотъемлемым звеном» внеаудиторной работы [10], способом управления самостоятельной работой студентов [7] и вовлечения в активную профессионально-ориентированную деятельность, связанную с овладением новыми знаниями и применением получаемых знаний, умений и навыков на практике [3, 6]. Исследователи отмечают потенциал факультативной работы в формировании компетенций, когда знания, умения и навыки, полученные и формируемые во время аудиторной работы, применяются студентами в самостоятельной практической деятельности, обеспечивая «готовность студентов к выполнению профессиональных задач» [6, 9].

При изучении иностранного языка в неязыковых вузах применяются различные формы организации факультативов: научные кружки, нацеленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в научно-исследовательских целях [2, 10], авторские факультативы для начинающих изучать определенный иностранный язык и призванные в короткое время восполнить базовые знания для овладения профессионально-ориентированным иностранным языком в дальнейшем [5], факультативы профессиональной направленности [3]. Практики и исследователи подчеркивают возможность не только расширения полученных знаний и практической организации иноязычной деятельности, но и развития иноязычной коммуникативной компетенции, её компонентного состава в виде приращения новых знаний, умений и навыков, совершенствования в практической деятельности.

Проектирование вариантов организации образовательного процесса в рамках вариативного иноязычного профессионально-ориентированного образования в вузе позволяет учесть возможности факультативной работы и предусмотреть последовательное непрерывное формирование компонентов иноязычной коммуникативной компетенции на протяжении всего срока обучения на каждой ступени за счет факультативной работы как части контактной самостоятельной работы. Факультативные контактные занятия выполняют задачи, направленные на организацию, управление самостоятельной работой обучающихся, создание условий применения полученных знаний и умений в квазипрофессиональной деятельности, а также контроль и оценку образовательных результатов. В зависимости от практических целей образовательных вариантов обучающихся, уровня иноязычной подготовки и готовности студентов к осуществлению самостоятельной работы, конкретных условий образовательного процесса, наполняемость групп может варьироваться, например, группы ускоренного восполнения знаний (начинающие изучать иностранный язык) могут наполняться студентами различных факультетов и направлений подготовки; в рамках осуществления исследовательской деятельности представляется возможным организовывать группу узкой специализации, либо междисциплинарную группу, исследующую различные аспекты одной научной проблемы. Таким образом, факультативная работа в вариативном иноязычном образовании является необходимым структурным компонентом системы, обеспечивающим непрерывность и преемственность образования, подчиненным общим целям и задачам, вариативным, то есть изменяемым, по содержанию, методам и формам.

Отмечая подчиненность задач факультативной работы целям трехступенчатого иноязычного образования в вузе (бакалавриат, магистратура и аспирантура), следует отметить, что подготовка обучающихся направлена на повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Иноязычная коммуникативная компетенция является интегративной характеристикой вторичной языковой личности, включающей лингвистическую, прагматическую, стратегическую, социокультурную и дискурсивную компетенции, как необходимые компоненты, сформированность которых обеспечивает эффективное участие в межкультурной коммуникации. Иноязычная подготовка на трех ступенях высшего образования заключается в формировании данных компонентов, повышении и усложнении их уровня, постепенном расширении сферы общения в зависимости от уровня образования – от общепрофессионального, узкопрофессионального, академического к исследовательскому общению в области профессиональных интересов [8].

Формирование компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в условиях ограниченного количества зачетных единиц и «сжатых» курсов дисциплин, связанных с овладением иностранным языком, реализуется одновременно, что не позволяет оценивать развитие каждой отдельной иноязычной компетенции, контролировать и управлять формированием отдельных компонентов. При вариативном построении системы и выборе оптимального варианта на основе конкретных показателей, представляется возможным реализовать нелинейное параллельно-последовательное формирование компонентов, при котором на определенных этапах образования происходит формирование одной или нескольких компетенций. В качестве примера приведем вариант построения образовательного процесса на уровне бакалавриата. В рамках дисциплин «Иностранный язык», «Профильный иностранный язык», «Деловой иностранный язык» на первом и втором курсе представляется возможным сконцентрировать внимание в большей степени на формировании лингвистической и дискурсивной компетенций, что обеспечит накопление словарного запаса, овладение грамматическими структурами, способность использовать тактики и стратегии для конструирования высказываний. Факультативную работу на третьем и четвертом курсе направить на формирование социокультурной, прагматической и стратегической компетенций, достаточный уровень которых позволит обучающимся осуществлять межкультурную коммуникацию на основе культурологических и страноведческих знаний, понимать и строить высказывания исходя из коммуникативной функции текста, компенсировать недостаток языковых средств вербальными и невербальными стратегиями. Значимость факультативной работы в данном случае возрастает и обладает практической ценностью.

Содержание факультативной работы включает систему иноязычных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и культурологических знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в иноязычной среде. На определенном уровне подготовки в вузе, в зависимости от формируемой иноязычной компетенции, практическое содержание работы представлено специальным образом отобранными профессионально-ориентированными текстами и разработанными упражнениями, нацеленными на овладение умениями в квазипрофессиональных иноязычных ситуациях. Например, при формировании социокультурной компетенции на уровне бакалавриата содержание может быть представлено текстами, связанными с изучением национальных особенностей менталитета, ценностей, значимых при осуществлении профессиональной деятельности, на уровне магистратуры – тексты международных стандартов, норм, регламентирующих профессиональную деятельность зарубежных коллег; прагматическая компетенция в бакалавриате формируется на основе текстов бытовой, учебно-познавательной, социально-культурной, профессиональной сфер общения; в магистратуре – тексты академического характера, в аспирантуре – тексты научно-исследовательской сферы общения. Исходя из характера текста, упражнения и задания, выполняемые обучающимися в самостоятельной работе, организуются в определенную систему, результат которой будет необходим для решения квазипрофессиональной задачи.

Методы и приемы факультативной работы соответствуют методам самостоятельной работы, включают методы современных образовательных технологий: концентрированного, активного, интерактивного, контекстного, проблемного обучения, позволяющих ориентировать студентов на самостоятельную работу с содержанием иноязычных материалов в рамках конкретной ситуации, содержащие приемы планирования, управления деятельностью, самоконтроля и рефлексии. Приведем примеры приемов факультативной работы над формированием иноязычных компетенций, отобранных на основе алгоритма выбора возможных вариантов.

Бакалавриат

- социокультурная компетенция – упражнения на «распознавание национального и интернационального в тексте, развитие социокультурной непредвзятости» [11, С. 26], поиск страноведческих реалий, определение дефиниций терминов и границ их употребления, сравнение и анализ употребления терминов в русскоязычных и англоязычных текстах, знакомство с историческим развитием области наук и появлением терминов и т.д.;
- прагматическая компетенция – упражнения на определение коммуникативной функции текста, составление связного текста из частей, употребление вводных фраз, структурирование текста, определение и употребление эмоциональных маркеров в соответствии с ситуацией общения и т.д.;
- стратегическая компетенция – упражнения на «развитие смыслового и вербального прогнозирования» [11, С. 26], поиск синонимов, антонимов, употребление слов и выражений в контексте, перефразирование и др.

Магистратура

- стратегическая компетенция – упражнения на определение сложного подлежащего, перефразирование, интерпретацию текста, усложнение и упрощение предложения, невербальное сопровождение высказывания в соответствии с нормами академического профессионального общения и т.д.;
- социокультурная компетенция – упражнения на понимание и соответствие речи международным нормам и стандартам исследовательской деятельности, особенности составления библиографии в англоязычной научной литературе и т.д.;
- дискурсивная компетенция – задания, направленные на «развитие дискурсивно-аналитических действий» [11, С. 27], определение тактики и стратегии общения, конструирование общения в соответствии с определенной стратегией, интерпретация сообщений исследовательского характера и т.д.

Аспирантура

- стратегическая компетенция – упражнения на конструирование текста в соответствии с определенной задачей (презентация, доклад, статья, рассуждение, обоснование, доказательство, спонтанная речь при ответах на вопросы и т.д.);
- дискурсивная компетенция – выявление стратегий общения в тексте научного характера, выбор тактики с целью решения определенных коммуникативных задач.

Данные задания, организованные блоками и рассчитанные на определенные временные промежутки, позволяют формировать параллельно-последовательно отдельные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, осуществлять контроль развития компетенций и своевременную корректировку. Кроме того, формирование отдельных компетенций в факультативной работе обращает

внимание обучающихся на многоаспектность иноязычного общения, что влияет на мотивацию изучения иностранного языка в целом и стимулирует иноязычное самообразование студентов вуза.

Выводы. Факультативная работа в вариативном иноязычном образовании является значимой формой самостоятельной работы, подчиненной общим целям обучения иностранному языку в вузе, обеспечивающей целостность и преемственность системы на трех уровнях профессиональной подготовки, позволяет создать условия для нелинейного формирования компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, что позволяет повысить эффективность обучения иностранному языку и достигать качественного образовательного результата.

Литература:

1. Гитман Е.К. Оценка открытости образовательной системы вуза на основе синергетического подхода / Е.К. Гитман, А.Н. Данилов, И.Д. Столбова // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. – 2017. – № 2 (368). – С. 321-327.
2. Дигтяр О.Ю. Роль студенческих научных кружков в изучении английского языка студентами неязыковых вузов / О.Ю. Дигтяр // Челябинский гуманитарий. – 2016. – № 1 (34). – С. 63-66.
3. Евсева И.Г. Роль научного кружка кафедры в формировании курсантами общекультурных и профессиональных компетенций / И.Г. Евсева // Инновационная наука. – 2016. – № 8-2. – С. 140-143.
4. Леушин И.О. Некоторые проблемы организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе / Леушин И.О., И.В. Леушина // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 51-56.
5. Леушина И.В. Внутренняя синергетика иноязычной подготовки в техническом вузе / И.В. Леушина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 9. – С. 220-222.
6. Пирожкова А.О. Совершенствование подготовки будущих учителей иностранного языка путём привлечения их к работе в научном кружке / А.О. Пирожкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 79-84.
7. Севастьянова И.К. Роль студенческого научного кружка в образовательном пространстве / И.К. Севастьянова, Ф.С. Аюпова, А.Р. Восканян // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4-1. – С. 256-258.
8. Хлыбова М.А. Преемственность в преподавании иностранных языков в процессе непрерывного профессионального образования / М.А. Хлыбова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10-1 (64). – С. 211-213.
9. Хомякова Н.П. Обучение юристов иностранному языку специальности в бакалавриате и магистратуре: цели, принципы, содержание и средства обучения / Н.П. Хомякова // Вестник МГЛУ. – 2015. – Выпуск 14 (725). – С. 139-151.
10. Щеглова Е.М. Научный кружок как эффективный вид внеаудиторной работы / Е.М. Щеглова // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2015. – № 13-2. – С. 207-208.
11. Чикнаверова К.Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / К.Г. Чикнаверова – Н. Новгород, 2016. – 43 с.

Педагогика

УДК:372.32

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Толкова Наталья Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье автор анализирует использование игровых технологий направленных на формирование коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: игровые технологии, игровая деятельность, коммуникативные умения, коррекционно-развивающее обучение, ограниченные возможности здоровья.

Annotation. In this article the author analyzes the use of gaming technology to the development of communicative skills in children with disabilities.

Keywords: game technology, game activities, communication skills, remedial and developmental learning disabilities.

Введение. В современной России происходят изменения в образовательных процессах: усложняется содержание образования, внимание педагогов акцентируется на развитие не только творческих и интеллектуальных способностей детей, но и направлено на коррекцию эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на более активное развитие познавательной сферы ребенка. В таких изменяющихся условиях педагогу необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегрированных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий [1, 67].

При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, применяются особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в воспитании, развитии и обучении.

Технологии, применяемые при работе с детьми с ограниченными возможностями:

- ✓ разноуровневое;
- ✓ коррекционно-развивающее;
- ✓ проблемное;
- ✓ игровые технологии;
- ✓ информационно-коммуникативное;
- ✓ проектная деятельность;
- ✓ здоровьесберегающее.

Гармоничное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей, в коррекционно-развивающем процессе. Традиционные технологии развития и воспитания в коррекционно-развивающей работе являются основными. Они основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии педагога и воспитанника.

Одним из путей модернизации традиционных технологий является введение в них элементов развивающего обучения и интеграции информационных и развивающих методов и форм обучения и воспитания.

Изложение основного материала статьи. Игра наряду с трудом и учебой - один из основных видов деятельности ребенка, удивительный феномен нашего существования.

Игровые технологии - единство развивающих возможностей игровых технологий для формирования личности обучающихся осуществляется средствами разумной организации разносторонней игровой деятельности, доступной каждому ребенку, с учетом психофизических возможностей, путем осуществления специальных игровых программ, имеющих как общеразвивающий, так и специализированный характер [2, 35]. В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин.

Функции игровой деятельности:

- развлекательная;
- коммуникативная;
- диагностическая;
- игротерапевтическая;
- коррекционная;
- социализирующая.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает большую группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [3, 12]. У педагогической игры есть несколько важных признаков: четко поставленная цель и соответствующий ей педагогический результат, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются коррекционно-развивающей направленностью.

Одной из актуальных проблем в деятельности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья раннего и младшего дошкольного возраста, является недостаточная сформированность или полное отсутствие коммуникативных навыков. У некоторых детей на первоначальном этапе нет потребности в общении. У других детей потребность в общении выражена чрезмерно ярко, но и они часто испытывают сложности в ситуациях установления контактов со сверстниками и взрослыми, особенно в период адаптации. В связи с чем актуально использование в работе педагогов коррекционно-развивающих игр и упражнений, направленных на формирование навыков эффективного общения и совместной деятельности [4, 123].

В педагогике термин «коммуникативные навыки» объединяет широкий комплекс знаний, умений и навыков, владение которыми обеспечивает полноценное включение ребенка в общение. Современные исследования ученых доказывают, что именно общение является основной движущей силой развития. От уровня развития коммуникативных навыков зависит и уровень дальнейшей социализации ребенка. Коммуникативные навыки и умения являются сложной и многогранной характеристикой личности и требуют специфических знаний и умений, которыми ребенок овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Говоря о детской группе в качестве параметров успешной коммуникации можно выделить эмоциональный компонент, включающий эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому человеку, способность к сопереживанию; когнитивный компонент, связанный с познанием другого человека, со способностью встать на точку зрения другого, предвидеть его поведение, эффективно решать различные проблемы; поведенческий, отражающий способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении со сверстниками и взрослыми. Вышеперечисленные компоненты тесно взаимосвязаны между собой, при этом в дошкольном возрасте основным является эмоциональный компонент.

У детей с ограниченными возможностями здоровья достаточно часто встречается нарушение способности принимать, передавать, обрабатывать и понимать обращенную речь, жесты, мимику. Поэтому существует необходимость помочь таким детям найти доступные для них средства выражения своих эмоций, чувств и других социальных мотивов [1, 214]. Мы, взрослые, должны сформировать у таких детей, с одной стороны, способность выразить свои просьбы, желания и, с другой стороны, способность понять то, что было сказано или сделано другим (взрослым, сверстником) для каждого из них. При соблюдении названных условий у ребенка появится ощущение, что его поняли (у каждого на своем уровне) и что пошел процесс взаимодействия сначала со взрослым партнером, а потом и со сверстниками, включения в процесс коммуникации. Навыки взаимодействия и общения у «особого» ребенка могут сформироваться только в результате специальной работы [4, 268].

Каким же образом необходимо формировать и развивать коммуникативные навыки и умения? Если мы говорим о раннем и о младшем дошкольном возрасте, то единственной правильной и своевременной формой преодоления и компенсации указанных недостатков является игра. В данной статье хотелось бы остановиться на игровых упражнениях и подвижных играх разной степени подвижности, направленных на развитие коммуникативных навыков. Все игры на формирование и развитие коммуникативных навыков и умений, в зависимости от поставленных задач, можно разделить на три группы:

- игры на установление эмоционального контакта «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок»,
- игры на развитие эмоциональной сферы,
- игры, направленные на формирование умений и навыков социального восприятия в процессе взаимодействия детей друг с другом.

Достаточно часто в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья мы сталкиваемся с такими ситуациями, что ребенку проще вступить в контакт со взрослым. Чаще всего этот контакт бывает вызван каким-либо предметом, вызвавшим интерес у ребенка. Ведь любой эмоциональный контакт не должен быть навязан извне. Задача педагога – вовремя заметить возникший интерес ребенка и использовать его для игры в паре «взрослый-ребенок» (бросаем или катаем мяч, катаем машинку и т.п.) [6, 109].

Педагогами нашего учреждения очень часто используются игры малой подвижности в кругу. Такие игры позволяют задействовать детей с различными заболеваниями. Ребенок, который не может самостоятельно сидеть, сидит на руках у взрослого и взаимодействует со сверстниками. Данные игры чаще всего проводятся в первой половине дня, когда дети только пришли в группу. Расположение детей по кругу даёт им возможность во время занятия сосредоточить внимание друг на друге и на предлагаемых играх. Кроме того, при таком расположении они чувствуют единение друг с другом. Началом игры является приветствие: малыши улыбаются друг другу, здороваются: кто-то говорит «доброе утро», а кто-то просто машет ладошками. Приветствие помогает детям обратить внимание друг на друга, испытывать радость от встречи со сверстниками. Эмоциональный подъём также способствует проявлению речевой активности. В кругу дети катят мяч друг другу, передают мяч, называя свое имя. Совместные игры с предметами помогают ребёнку видеть в сверстнике не соперника по борьбе за право обладания игрушкой, а партнера по игре. Порой бывает, что ребенок не хочет отдать мяч сверстнику, но спокойно передает игрушку взрослому. Взрослый, зная такую особенность, при организации игры садится рядом с таким ребенком.

В кругу также нами часто проводятся ритмические игры или игры-имитации, особенно любившиеся детям.

Сближению детей друг с другом способствуют и простейшие сюжетные подвижные игры типа «Воробушки и автомобиль», «Лиса и зайцы», «Солнышко и дождик», бессюжетные игры типа ловишек, игры-забавы (например, с мыльными пузырями), игровые упражнения (проползи в обруч, догони мяч, проползи-пройди по дорожке) [2, 47].

Поскольку дети, пребывающие у нас, имеют особенности в психическом и физическом развитии, при организации игр мы используем игры с простыми правилами, не допуская долгих объяснений и заданий, поскольку это утомляет малышей и снижает их двигательную активность. Также при организации таких игр мы не допускаем, чтобы дети длительно пребывали вы одних и тех же позах.

Также для формирования коммуникативных навыков мы используем хороводные игры. Они доступны для детей раннего и младшего дошкольного возраста: просты по содержанию, при относительной краткости и многократности повторения одного и того же движения, они имеют своей целью забаву, развлечение («Каравай», «Раздуйайся пузырь», «Карусели», «Где был Иванушка» и т.д.) [5, 63]. Эти игры проводятся под музыкальное сопровождение, они обладают определенным ритмом, целью является эмоциональное заражение и эмоциональное единение. Ритм играет важную роль в регуляции поведения ребёнка. Внешний ритм, задаваемый взрослым, помогает ребёнку проявлять собственную активность. Если движения ребёнка регулируются внешним ритмом, ему легче менять ритм. В условиях ритмически организованной деятельности ребёнок может действовать без инструкций. Ребенок может принимать участие, не умея говорить, но при этом выполняя определенные движения. Испытывая эмоциональный подъем, ребенок, которому до этого было сложно даже подойти к сверстнику, не задумываясь дает ему руку. Даже если кто-то из детей остался сидеть на стульчике, то через некоторое время малыш начинает повторять выполняемые в хороводе движения.

Развить эмоциональную сферу ребенка, познакомить малыша с различными средствами выражения эмоций помогают игры-имитации («Грустные мышки, кошка утащила из норки сыр», «Веселый зайка играет на барабане», «Зайчонок испугался волка», нахмуриться, как осенняя тучка, улыбнуться, как кот на солнышке, позлиться, как будто у тебя отняли игрушку, испуганные зайчики, которые увидели волка, котенок, на которого залаяла собака, уставший муравей, который тащил тяжелую веточку, отдохнуть после того, как быстро-быстро убежали и т.п.) [3, 39]. Конечно, образцом выполняемых движений, мимики, жестов должен быть взрослый. Педагог голосом, жестами, мимикой может открывать ребенку эмоциональный образ, который чаще всего отсутствует, корректировать его, поддерживать позитивные стороны, снимать неуверенность в проявлении своих эмоций. Помочь малышу освоить способы выражения эмоций может музыкальное или словесное сопровождение.

Этюд «Король Боровик не в духе»

Развитие умения распознавать эмоциональные состояния.

Ведущий читает стихотворение, а дети действуют согласно тексту.

Шел король Боровик

Через лес напрямик.

Он грозил кулаком

И стучал каблуком

Был король Боровик не в духе:

Короля покусали мухи.

В таких играх ребенок не только выполняет определенные движения, а представляет себя в той или иной роли [3, 35]. В этом малышу помогают различные атрибуты для игры, маски животных. Подобные упражнения доставляет малышу массу удовольствий, формирует умение воспроизводить эмоции, контролировать ощущения. Кроме этого, формируется активность, потребность во взаимодействии со сверстниками.

Для развития эмоций и умения видеть в сверстнике партнера для игры в работе с детьми четвертого года жизни мы используем игру «Зеркало». На этапе знакомства с игрой в пару с ребенком, конечно, встает взрослый. Потом ребенок выбирает себе партнера для игры. Дети повторяют друг за другом различные движения, мимику и эмоции. Игра доставляет детям огромное удовольствие. Такие игры развивают у детей внимательное отношение к индивидуальным особенностям своих товарищей, формируют доброжелательное, дружеское отношение к ним, желание играть вместе.

Для развития умения контролировать свои эмоции мы используем игры пальчиками «пальчики познакомиться, поспорились, помирились». Познакомились - пальчики сжимают друг друга, поспорились - пальчики напрягаются, сгибаются-разгибаются, дети машут ладошками, пальчики помирились - глядят пальчики, пожимают их. Такие игры очень важны, поскольку в процессе их проведения между партнерами по игре происходит тактильный контакт, что является немаловажным в работе с детьми с нарушениями в эмоционально-волевой сфере. Игры пальчиками также способствуют формированию контакта между детьми, умения взаимодействовать со сверстниками. В процессе таких игр формируется навык невербального взаимодействия со сверстниками.

Выводы. Таким образом, целенаправленное развитие коммуникативных навыков совместными усилиями дает существенное обогащение коммуникативного опыта детей и способно нейтрализовать многие проблемы. При организации коррекционных игр, направленных на формирование коммуникативных умений, педагог должен сам играть с детьми, заражать своим эмоциональным настроем малышей. Очень важно поддерживать каждого ребенка, показывать ему, что взрослый и другие дети - не противники и не конкуренты, а близкие, тесно связанные с ним и во многом похожие на него люди. Для ребенка самая большая радость в игре - это удовлетворение естественной потребности в общении, эмоциональный контакт с другими детьми и взрослыми, возможность проявления своих чувств. В наших силах помочь «особым» детям испытать эту радость.

Литература:

1. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М., 2014.
2. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателей детского сада / Под ред. Т. Марковой. – М., 2002.
3. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. – М., 2012.
4. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М., 2011.
5. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста – М., 2007.
6. Теплюк С.Н., Лямина Г.М., Зацепина М.Б. Дети раннего возраста в детском саду. – М., 2010.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Фонарева Екатерина Александровна

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

доктор педагогических наук, доцент Фонарев Дмитрий Владимирович

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

кандидат педагогических наук, профессор Черняев Александр Антонович

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

СПОРТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ФИТНЕС-АЭРОБИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема организации физического воспитания девушек - старшеклассниц. Рассмотрен спортизированный подход формирования у девушек потребности к систематическим занятиям физической культурой и спортом. Обоснована и экспериментально проверена эффективность внедрения спортизированного подхода в структуру учебного процесса старшей школы на основе занятий фитнес-аэробики.

Ключевые слова: спорт, физическая культура, девушки, спортизированный подход, фитнес-аэробика, спортивное образование.

Annotation. This article deals with the problem of organizing physical education of girls. The sports approach of formation at girls of requirement for systematic employment by physical training and sports is considered. The effectiveness of the introduction of the sports approach in the structure of the high school educational process based on fitness aerobics is substantiated and experimentally tested.

Keywords: sports, physical culture, girls, sports approach, fitness aerobics, sports education.

Введение. Физическая культура в общеобразовательных учреждениях представлена как образовательная область, как учебная дисциплина и важнейший базовый компонент формирования целостного развития личности учащихся. Она направлена на обеспечение необходимого уровня развития жизненно важных двигательных навыков и физических качеств и создает предпосылки для многообразных проявлений творческой активности. Являясь обязательным разделом гуманитарного компонента образования, физическая культура способствует гармонизации телесного и духовного единства учащихся, формированию у них таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие [1].

Однако практика показывает, что традиционная организация физического воспитания в общеобразовательных школах не всегда значима и интересна учащимся, часто не соответствует их желаниям, потребностям и интересам, вследствие чего школьники не систематически посещают уроки физической культуры. В связи с этим, в настоящее время остается актуальным вопрос о необходимости реализации новых подходов, форм, методов и содержания физического воспитания школьников. При этом учителю очень важно знать основные мотивы и интересы школьников к физической культуре и спорту. Ранее, Д.В. Фонаревым, В.А. Бурцевым, И.А. Золотухиной и др. были предприняты эмпирические шаги в организации и содержании занятий старших школьников, студентов, суть которых заключалась в конверсии средств спортивной подготовки в физическое воспитание [3-6].

Современный мир переживает период глобальных социальных, экономических и экологических событий, при этом ярко выраженным социальным феноменом является заинтересованность подрастающего поколения к спорту [2].

В конце двадцатого, начале двадцать первого века была проведена серия экспериментов, в содержании которых применялся спортизированный подход.

К наиболее оригинальным направлениям спортизированного подхода, способным существенно улучшить систему физического воспитания, авторы [7, 8] соотносят:

- «спортивно ориентированное физическое воспитание»;
- «спортивная культура» как учебный предмет общеобразовательной школы;
- «школьный спортивный клуб»;
- «каждой школе - спортивную команду».

Рассматривая первое направление – «спортивно ориентированное физическое воспитание», следует остановиться на основных технологических моментах данной инновации:

- использование в процессе физического воспитания приемлемых для его целей, средств и методов тренировки;
- организация физического воспитания на основе добровольно выбранного вида спорта;
- предоставление ученику возможности свободного выбора вида спорта;
- организация занятий по учебно-тренировочным группам;
- предоставление ученику возможности перехода из одной группы в другую;
- перенос урока физической культуры за рамки обязательного школьного расписания;
- организация занятий не менее и не более трех раз в неделю;
- обязательное выполнение нормативов базового компонента школьной программы.

На сегодняшний день данное направление является наиболее отработанным в практике физического воспитания городов Ижевск, Пермь, Звездный, Чайковский, Набережные Челны и др.

«Спортивная культура» как учебный предмет является логическим продолжением организации физической активности школьников. Если внедрение технологии спортивно ориентированного физического воспитания предлагается с 5-х по 8-е классы, то «Спортивная культура» логично вписывается в учебный план старшей школы.

В отличие от традиционного урока физической культуры, занятия проводятся по выбранному виду спорта с обязательным участием в соревнованиях и выполнением учебно-спортивных нормативов в сочетании с регулярной учебно-тренировочной деятельностью. Старшеклассники, имеющие отклонения в состоянии здоровья, тренируются в оздоровительных группах с обязательной оценкой динамики физической подготовленности. В то же время учащиеся, не выбравшие для себя вид спорта, могут тренироваться в фитнес-группах или группах ОФП с обязательным тестированием динамики физической подготовленности.

Помимо организации учебно-тренировочной и соревновательной деятельности, старшеклассники в ходе учебного предмета «Спортивная культура» осваивают теоретические и методические знания по организации самостоятельных занятий спортом.

В рамках предмета, наряду с формированием личностной спортивной культуры старшеклассника, происходит его активная социализация. Подростки в процессе спортивной деятельности учатся занимать лидирующие позиции, обучаются навыкам общения, исполняют разные социальные роли (физорг, капитан команды, судья по спорту), определяются со своими профессиональными интересами.

«Школьный спортивный клуб». Суть данного проекта заключается в интеграции основного и дополнительного образования спортивно-оздоровительной направленности посредством внедрения 6-часовых занятий в неделю (3 урока физической культуры и 3 занятия в спортивно-оздоровительных группах ДСШ).

Процесс реализации дополнительного образования в школах в условиях оптимизации образования можно существенно улучшить за счет внедрения проекта **«Каждой школе – спортивную команду»**. Авторы проекта предлагают создавать при общеобразовательных учреждениях спортивные коллективы и группы поддержки данных команд.

Огромный социализирующий и оздоровительный эффект заложен в ведущей идее данного проекта. Он несет в себе возможность воспитания настоящих граждан; патриотизм, любовь к школе, умение бороться и побеждать, а иногда и умение проигрывать, чувствовать локоть товарища - всему этому можно научиться в спортивной команде школы. При хорошей организации спортивной работы школьная команда может стать клубом для общения учащихся разных возрастов. Немаловажно, что в таких условиях будет укрепляться связь общеобразовательных школ со спортивными структурами: федерациями, городскими комитетами по физической культуре и спорту.

Данный проект усиливает учебный процесс, дополняет возможности использования внеучебного времени в целях привлечения детей к систематическим занятиям спортом и формирования их спортивной культуры. Он рассматривается авторами как перспективная инновация.

Основными задачами школьной команды являются:

- формирование физического, нравственного и духовного здоровья школьников;
- пропаганда здорового стиля жизни;
- укрепления дружбы и взаимопонимания между детьми и подростками через участие в спортивных мероприятиях;
- патриотическое воспитание.

В составе школьной спортивной команды могут быть учащиеся, не имеющие противопоказаний по состоянию здоровья и не занимающиеся в детских спортивных школах.

Так как спортивизированный подход показал свою эффективность, мы предположили, что внедрение в урочную форму физического воспитания старшеклассников фитнес-аэробики, позволит, с одной стороны, повысить эффективность процесса физического воспитания, окажет положительное влияние на динамику физической подготовки школьниц, с другой стороны - обеспечит спортивно – физкультурную образованность старшеклассников и повысит мотивацию к спортивным занятиям.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели содержания и организации спортивного образования старшеклассниц в условиях общеобразовательной школы.

Результаты исследования и их обсуждение. Фитнес-аэробика - сложнокоординационный, эстетический, командный вид спорта. Соревновательные комбинации отличаются быстрым темпом, резкой сменой положения тела, позиций, сложными по координации движениями. Координационные способности лежат в основе овладения спортивной техникой. Наша модель спортивного образования в рамках учебного предмета «Физическая культура» строилась с учетом общепринятой методологии (рис. 1).

В содержание учебного предмета спортивной направленности входит три раздела теоретический, практический и контрольный. Целевыми ориентирами данной модели являются становление спортивного образования на основе формирования осознанной, значимой и действенной мотивации занятий, гармонизации физического, интеллектуального, нравственного и эстетического развития и спортивного стиля жизни.

Цель и задачи спортивного образования базируются на требованиях «Обязательного минимума содержания образования по физической культуре» и отражают спортивную направленность учебного процесса.

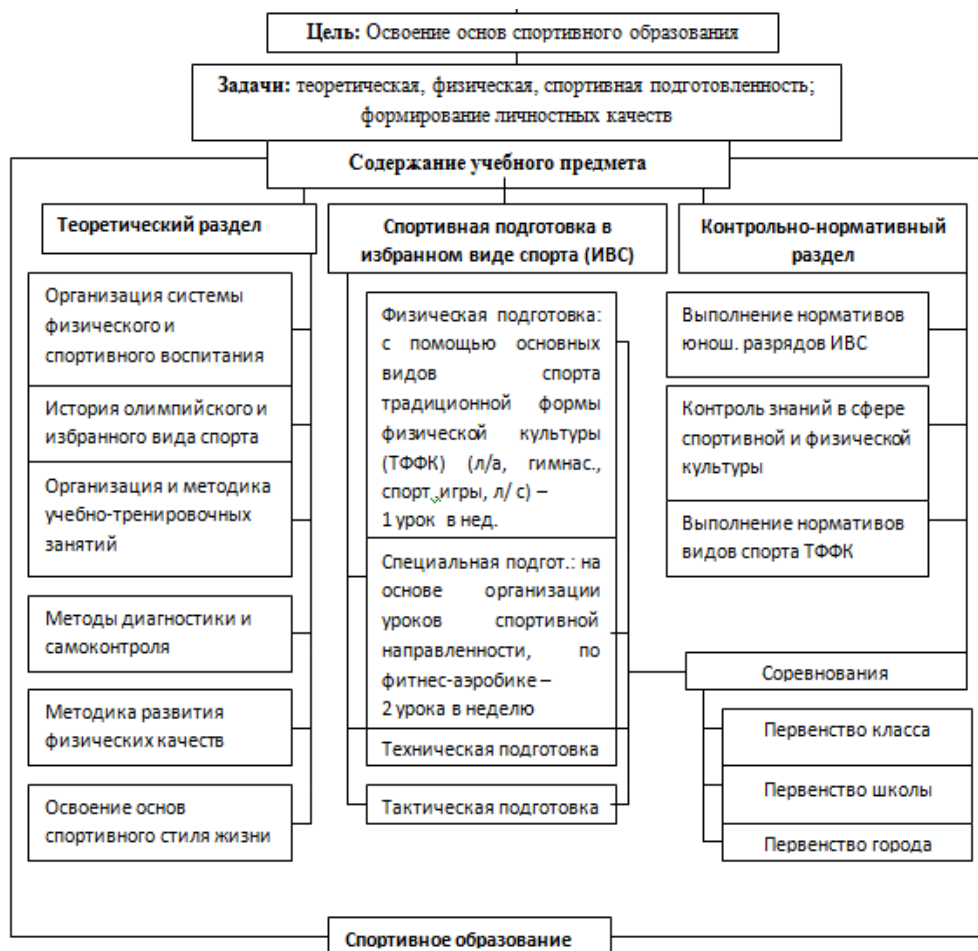
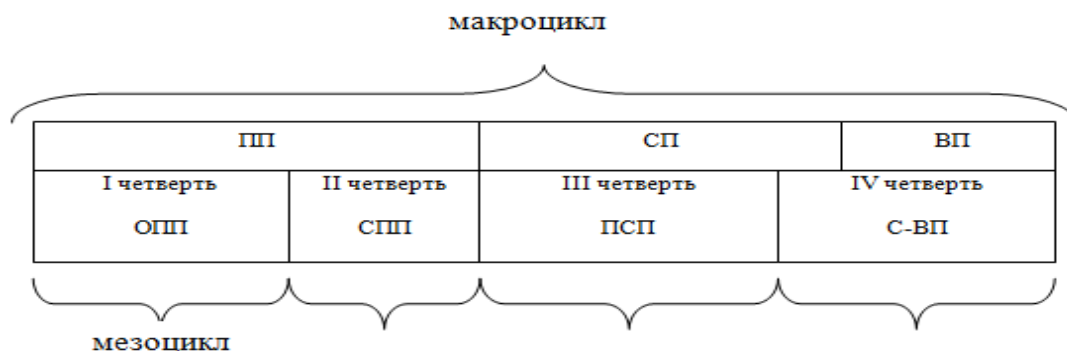


Рисунок 1. Модель содержания и организации спортивного образования в старших классах

Структура годичного цикла строится с учетом закономерностей организации учебного процесса в школе. Опираясь, на научные разработки в фитнес-аэробике, в одном макроцикле мы выделили три периода - подготовительный, соревновательный и переходный (восстановительный). В каждом мезоцикле решались частные задачи поэтапного планирования физического развития и физической подготовленности девушек (рис. 2).



Где ПП – подготовительный период; СП- соревновательный период; ВП- восстановительный (переходный) период; ОПП – общеподготовительный период; СПП – специально-подготовительный период; ПСП – предсоревновательный период; С-ВП – соревновательно-восстановительный период.

Рисунок 2. Структура экспериментального годичного цикла подготовки по учебной программе спортивной направленности с элементами фитнес-аэробики

Тренировочный микроцикл занятий в экспериментальной группе составлен с учетом требований принципа «непрерывности». Так, в понедельник учащиеся изучают базовый компонент нашей программы, направленный на общую физическую подготовку. Общий объем занятий по данному направлению составляет 34 часа в год. С точки зрения теории спорта данный урок в структуре микроцикла можно считать

восстановительным. В среду и пятницу у девушек проходят специально тренировочные – «стимулирующие» занятия (68 часов в год).

Проявление интереса и мотивации к занятиям по физической культуре мы изучали с помощью анкетирования. Результаты анкетирования, проведенного в начале и в конце учебного года, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Заинтересованность девушек в посещаемости учебных занятий по ФК

Интересно ли Вам посещать учебные занятия по физической культуре?	ЭГ		КГ	
	До эксперим.	После эксперим.	До эксперим.	После эксперим.
Да, интересно	40 %	66,7 %	23,5 %	23,5 %
Чаще интересно, чем нет	5,9 %	13,3 %	35,3 %	29,4 %
Иногда	33,3 %	20 %	17,6 %	35,3 %
Не интересно	20 %	0 %	23,5 %	23,5 %

В результате проведенного эксперимента у занимающихся ЭГ повысился интерес к занятиям по физической культуре на 34,1 % - это включая учащихся, которым «интересно всегда на занятиях» и «чаще интересно, чем нет».

Одним из показателей эффективности инновационной программы явилось повышение уровня теоретической подготовленности занимающихся в области укрепления и формирования здоровья средствами физической культуры. Результаты оценки теоретической подготовленности девушек старших классов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Оценка теоретической подготовленности школьниц за период эксперимента

Теоретическая подготовка			Оценка «5» %	Оценка «4» %	Оценка «3» %	Оценка «2» %
Общий уровень знаний	КГ	до эксп.	0	11,8	35,3	41,2
		после эксп.	5,9	17,6	29,4	35,3
	ЭГ	до эксп.	6,7	13,3	46,7	33,3
		после эксп.	46,7	40	13,3	0

Физические упражнения, выполняемые в аэробике, обеспечивают всестороннее, гармоничное развитие, формирование базовых двигательных координаций, что создает необходимые предпосылки для улучшения уровня физической подготовленности и положительно сказывается на естественном росте организма (табл. 3).

Таблица 3

Показатели физической подготовленности девушек ЭГ и КГ

Показатели физической подготовлен	Группы	до эксперимента M±m	после эксперимента M±m	±Δ	±Δ %	p
Сгибание и разг. рук в упоре лежа (кол-во раз)	ЭГ	5,8±0,06	15,6±0,5	9,8	62,8	<0,05
	КГ	6,2±0,4	9,7±0,3	3,5	36,1	<0,05
Бег на выносливость 1000 м. (с)	ЭГ	296,3±3,6	258,3±11,7	38	14,7	<0,05
	КГ	302±4,7	286,3±4,3	15,7	5,5	>0,05
Прыжок в длину с места (см)	ЭГ	166,7±2,4	172,8±2,2	6,1	3,5	<0,05
	КГ	169,5±3,1	171,5±2,8	2	1,17	>0,05
Наклон вперед из положения сидя (см)	ЭГ	14,2±1,6	20,4±1,2	6,2	30	<0,05
	КГ	13,3±1,8	14,8±1,6	1,5	10,1	>0,05
Вис на перекладине, согнув руки (с)	ЭГ	15,1±2,4	24,6±2,8	9,5	38,6	<0,05
	КГ	17,3±3,1	16,4±2,3	0,9	5,5	>0,05
Подъем туловища из положения лежа на спине за 30 с (колич. раз)	ЭГ	20,1±0,7	25,2±0,5	5,1	20,2	<0,05
	КГ	19,5±0,6	23,4±0,8	3,9	16,7	<0,05

Из табл. 3 видно, что после эксперимента из 6 тестов по общей физической подготовленности по 4 тестам (бег 1000 м., прыжок в длину с места, наклон вперед из положения сидя, вис на перекладине, согнув руки) достоверные различия ($p < 0,05$) между результатами контрольной и экспериментальной группами.

На урочных занятиях по фитнес-аэробике, одной из задач является приобщение учениц к систематическим занятиям специальными физическими упражнениями, направленными на повышение эффективности выполнения двигательных действий, а также эстетичность их восприятия (табл. 4).

Таблица 4

Показатели специальной физической подготовки девушек КГ и ЭГ

Показатели специальной физич. подгот.	Группы	до эксперимента $M \pm m$	после эксперимента $M \pm m$	$\pm \Delta$	$\pm \Delta \%$	p
Координация (Челночный бег 3x10м) с.	ЭГ	8,77 \pm 0,52	8,3 \pm 0,31	0,47	5,7	< 0,05
	КГ	8,61 \pm 0,5	8,28 \pm 0,55	0,33	4	> 0,05
Подвижность позвоночного столба (см)	ЭГ	21,79 \pm 3,53	26,32 \pm 3,17	4,53	17,2	< 0,05
	КГ	23,11 \pm 3,19	24,27 \pm 4,01	1,16	4,8	> 0,05
Равновесие (с)	ЭГ	18,53 \pm 16,98	25,42 \pm 18,39	6,9	27,1	< 0,05
	КГ	17,02 \pm 17,92	19,34 \pm 17,9	2,32	12	> 0,05
Аэробная выносливость (Гарвардский степ-тест)	ЭГ	13,5 \pm 2,53	11,06 \pm 2,34	2,44	18,1	< 0,05
	КГ	14,94 \pm 2,39	13,68 \pm 2,42	1,26	8,4	> 0,05

В фитнес-аэробике характерны различные группы движений. Для выявления темпов прироста координации движения по её основным разновидностям нами проводилось тестирование для определения исходного уровня данной двигательной координации. В ходе каждого года педагогического эксперимента проводилось тестирование в виде соревнований.

В ходе проведения педагогического эксперимента определялись темпы прироста координации движения в различных группах двигательных действий по каждой его разновидности: в базовых шагах, поворотах и вращениях, танцевальных движениях, прыжках и прыжковых упражнениях, коллективных (групповых) действиях (табл. 5).

Таблица 5

Показатели прироста координации движения (в баллах) в различных проявлениях у старшеклассниц, занимающихся фитнес-аэробикой

Разновидности и проявление	Группы	Конец 1 года эксперим.	Конец 2 года эксперим.	$\pm \Delta$	$\pm \Delta \%$	p
При выполнении базовых шагов	ЭГ	6,17 \pm 0,22	8,78 \pm 0,41	2,6	29,6	< 0,05
	КГ	6,21 \pm 0,32	6,89 \pm 0,23	0,68	9,9	> 0,05
В прыжках и прыжковых упражнениях	ЭГ	5,39 \pm 0,24	9,09 \pm 0,37	3,7	40,7	< 0,05
	КГ	5,30 \pm 0,21	5,51 \pm 0,22	0,21	3,8	> 0,05
В поворотах и вращательных движениях	ЭГ	5,12 \pm 0,24	8,67 \pm 0,41	3,55	40,9	< 0,05
	КГ	5,28 \pm 0,23	5,47 \pm 0,23	0,19	3,5	> 0,05
В танцевальных движениях	ЭГ	4,71 \pm 0,24	9,11 \pm 0,41	4,4	48,3	< 0,05
	КГ	4,79 \pm 0,30	5,09 \pm 0,25	0,3	5,9	> 0,05
В коллективных действиях	ЭГ	5,07 \pm 0,22	7,88 \pm 0,38	2,81	35,7	< 0,05
	КГ	5,11 \pm 0,19	5,41 \pm 0,25	0,3	5,55	> 0,05
Сумма средних баллов	ЭГ	5,29 \pm 0,20	8,71 \pm 0,36	3,42	39,3	< 0,05
	КГ	5,34 \pm 0,22	5,67 \pm 0,24	0,33	5,8	> 0,05

Материалы исследований показали, что увеличение темпов прироста показателей координации выполнения движений в базовых шагах, прыжковых упражнениях, движениях с элементами вращения, а

также в танцевальных и коллективных упражнениях у девушек экспериментальной группы достоверно выше, чем у сверстниц контрольной группы.

Выводы. Реализация модели и учебной программы спортивного образования школьниц, построенной на основе использования средств фитнес-аэробики, обеспечивает повышение показателей физической, спортивно-технической подготовленности учащихся, их функционального и физического здоровья, уровня теоретических знаний.

Литература:

1. Бальсевич, В.К. Инфраструктура высокоэффективного физического воспитания в общеобразовательной школе: методология проектирования и эксплуатации / В.К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2003. - № 4. – С. 2-6.
2. Борилкевич, В. Е. Экологические проблемы в спорте / В.Е. Борилкевич / III Международный конгресс «Человек, спорт, здоровье» 19-21 апреля 2007г., Санкт-Петербург, Россия: Материалы конгресса / Под ред. В. А. Таймазова. – СПб.: Олимп-СПб, 2007. – С. 26.
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. Золотухина, И.А., Дедловская, М.В. Организация физического воспитания учащихся общеобразовательных школ в условиях внеурочной работы по спортивным играм // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2017. № 3. С. 20-24.
5. Русакова, С.С., Мугаллимова, Н.Н. Методология модернизации системы физического воспитания в вузе // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2016. № 3. С. 55-61.
6. Рябышева, С.С., Миннахметова, Л.Т., Миннахметов, Р.Р. Развитие силовых способностей детей среднего и старшего школьного возрастов // Физиологические и биохимические основы и педагогические технологии адаптации к разным по величине физическим нагрузкам. Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма. 2014. С. 470-472.
7. Фонарев, Д.В. Технология управления муниципальной системой спортивно ориентированного физического воспитания школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2009. № 2. С. 5-12.
8. Черняев, А.А., Фонарева, Е.А. Нравственное воспитание личности в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2014. № 5. С. 75-77.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, профессор Хагай Валерий Сергеевич

Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);

кандидат технических наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания

Тимошенко Леонид Иванович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

доцент кафедры социально гуманитарных дисциплин Барсагаева Ирина Владимировна

Северо-Кавказский социальный институт (г. Ставрополь);

преподаватель Хагай Вадим Валерьевич

Филиал Военной Академии РВСН имени Петра Великого (г. Серпухов)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В ЖИЗНИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ И СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы привлечения современной молодежи и студентов к занятиям физической культурой и спортом. Также затронут вопрос развития спортивных баз и стадионов за последнее время и работа Правительства Российской Федерации в этом направлении, а также работа коммерческих организаций по развитию массового увлечения физической культурой граждан в досуговых зонах, зонах отдыха и парковых зонах в городах и в местах отдыха. Затронут вопрос привития детям с детства любви к занятиям физической культурой и необходимости продолжения занятий в любом возрасте. Проведен анализ работы закона о запрещении курения в общественных местах.

Ключевые слова: физическая культура, занятия спортом, степень нагрузки, пагубные привычки, молодое поколение, двигательная активность.

Annotation. In article questions of involvement of modern youth and students to occupations are considered by physical culture and sport. Also will raise the question of development of sports bases and stadiums lately and work of the Government of the Russian Federation in this direction and also work of the commercial organizations for development of mass hobby for physical culture of citizens in leisure zones, recreation areas and park zones in the cities and in vacation spots. It is raised the question of instilling in children since the childhood of love to occupations by physical culture and need of continuation of occupations for any age. The analysis of work of the law on prohibition of smoking in public places is carried out.

Keywords: physical culture, sports activities, loading degree, addictions, younger generation, physical activity.

Введение. Воспитание человека как личности начинается с детства, с семьи, школы и института. Помимо общеобразовательных дисциплин, таких как математика, родной язык, история и др. ребята знакомятся и с таким профилем обучения как физическая культура. Занятия в учебных заведениях способствуют не только разнообразию обыденного рабочего дня, но и таят в себе более глубокую истину, которая становится понятна детям благодаря родителям и учителям. При понимании человеком важности физической активности в жизни, меняются ценности – здоровье становится очень важным фактором для достижения поставленных целей, счастья и благополучия.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является представление результатов исследования пользы занятиями физической культурой и спортом различных категорий граждан, особенно молодежи и студентов.

Изложение основного материала статьи. Физическая культура в основном обладает оздоровительным эффектом, это важно знать именно потому, что число людей с невероятным количеством разных заболеваний постоянно растет каждый день.

Физической культурой и спортом, по возможности, необходимо заниматься всю жизнь с самого начала и до ее конца. В настоящий момент большая часть людей старается заниматься спортом и получает такую возможность, благодаря вновь открываемым стадионам, дворцам спорта, бассейнам и другим спортивным объектам. В этом направлении очень хорошо видна работа Правительства по оздоровлению спортивно-массовой работы среди населения и особенно его молодой половины. Но, занимаясь физической культурой и спортом необходимо обращать должное внимание подбору степени нагрузки на организм, так как в этом случае, все индивидуально для каждого. Перебор с нагрузкой может наносить вред организму, особенно мало тренированному. Но, к большому сожалению, у определенной части населения, спорт не вызывает желаемого интереса. Такие люди не хотят даже совершить банальную пробежку или ускоренную ходьбу, они предпочтут этому ленивый вечер на диване у телевизора.

Несмотря на это, спорт все больше начинает входить в моду. Открываются новые спортивные залы, площадки с тренажерами появляются во дворах страны, дети в большем количестве стали ходить в спортивные секции. Сейчас очень хорошо стало заметно то, что на улицах городов все больше появляется людей на велосипедах, причем как одиночно катающихся, так и целыми семьями. Все больше и больше людей пересаживаются с автомобиля на двухколесный транспорт, своим примером вовлекая в ряды велолюбителей все большее количество желающих.

О плюсах дозированной физической нагрузки известно давно. Занимаясь физической культурой и спортом, укрепляется опорно-двигательная система, кости становятся устойчивее к нагрузкам, повышается выносливость, сердечная мышца укрепляется, нормализуется кровяное давление, метаболизм ускоряется, натренированная дыхательная система способствует улучшенному поступлению кислорода в организм [8].

Как известно, общество строится на новом поколении, которое выражается в определенном количестве молодежи и студентов. Здоровье молодежи – залог крепкого продолжения рода человеческого. На плечах студентов лежит большая ответственность по поддержанию себя в надлежащей форме для успешной учебы в ВУЗе и дальнейшем продолжении строительства нового общества. В ходе проведенных исследований, были выявлены высокие показатели активности у студентов, систематически занимающихся спортом. Физическая культура вырабатывает определенный режим дня, повышает тонус жизни, стимулирует к постановке высоких целей. Такие студенты более коммуникабельны, готовы к сотрудничеству, меньше боятся сторонней критики, адекватно понимают свое положение в социуме. Также, можно отметить высокую эмоциональную устойчивость, оптимизм и внутреннюю выдержку. Среди спортивных студентов нередко появляются лидеры, способные удержаться на ведущей позиции. Нарботанные данные, несомненно, помогают молодым людям выдерживать нагрузки на производстве, поддерживать множество контактов и находить компромиссы в разрешении различных споров. Физическая культура заставляет работать те участки коры головного мозга, которые, непосредственно, связаны с интеллектуальной деятельностью, и тем самым, стимулируют умственные и творческие способности человека. Несомненно, молодой, и не только, организм человека должен работать как «часы» - исправно и точно. Для соответствующего функционирования системы, нужно давать регулярную физическую нагрузку, питаться правильно, участвовать в активных мероприятиях и находиться в душевной гармонии между телом и разумом.

Интерес к спорту должен прививаться детям родителями с раннего детства. Сейчас начинают широко проводить соревнования «Папа, мама, я – здоровая семья». Дети видят успехи и достижения своих родителей, их волю к победе и сами уже не могут быть хуже своих родителей, поскольку каждый ребенок всегда хочет быть похож на папу или маму. Первые, кто должны зажечь в ребенке эту искру любви к спорту, несомненно, должны быть его родители. Наверное, каждый из нас однажды посещал спортивные секции, кружок танцев или состоял в футбольной команде. Идея любви к физической культуре может иметь различные основания. Занятия спортом способствуют укреплению иммунитета. Если заниматься спортом, то будет красивое подтянутое тело, люди, любящие спорт, живут дольше, а также, находят основную часть жизни в хорошем настроении. Несомненно, вышесказанное является научно доказанными фактами и неоспоримыми истинами, которые сложно подвергнуть сомнениям [6].

Воспитание любви к физической культуре – неотъемлемая часть тяжелой работы преподавателей и тренеров. Важно не только обучить каким-либо приемам, упражнениям, но и привить самостоятельное стремление к применению полученных спортивных знаний. Задача наставника в спорте – активизировать и направить внутренние силы ученика на получение высокого результата, поставленной цели. В рамках заданной темы, ученик – студент, представитель нового поколения, и его работа в процессе впитывания духа наставничества заключается в том, чтобы сохранить уважение к учителю, к самому себе и к спортивной дисциплине [10].

В современном мире, существует множество видов спорта и возможностей показать себя в одном из них. Преподаватели стимулируют молодежь участвовать в спортивных мероприятиях не напрасно.

Проведенные исследования показали, что можно выделить три весомых аргумента, опираясь на которые, возможно направить студентов к ведению активного образа жизни, занятию физической культурой или спортом:

1) студенческие активы должны выступать на соревнованиях, показывая этим возможности всех учащихся своего ВУЗа;

2) во избежание перегрузки студента во время повседневных занятий, спасением является физическая нагрузка, которая, как известно, компенсирует умственную нагрузку;

3) здоровье и красота студентов – объекты пристального внимания и гордости преподавателей.

Отсутствие же физической нагрузки может повлечь за собой ряд последствий, избавление от которых может стать очень тяжелым, либо вовсе – невозможным. Во время занятия спортом, организм человека получает необходимую дозу кислорода для успешного обогащения клеток полезными веществами. Также, еще одной возможной проблемой молодежи можно считать появление избыточного веса в следствии неправильного питания и малой подвижности. При регулярных тренировках, тело все время находится в состоянии «подтянутости», метаболизм и мышечный тонус не позволяют жировым отложениям появляться в нежелательных местах. Перечисляя последствия отсутствия физических нагрузок в жизни человека, можно перейти к списку заболеваний, которые возникают в этой связи. В первую очередь это заболевания сердечно-

сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, а также нервной системы и эндокринной системы. Плачевными также окажутся последствия простой неподготовленности молодого человека к опасной ситуации, спасением в которой оказалась бы соответствующая физическая подготовка [3].

Государство дает возможность студентам заниматься физической культурой в рамках образовательной программы и не только. Строятся спортивные комплексы, работают высококвалифицированные специалисты, устраиваются соревнования, открываются новые горизонты для развития большого молодежного спорта. Физическая культура формирует достойных личностей, закаляя характер и воспитывая силу воли. Задача студентов, как представителей общества с большими возможностями, принять и целенаправленно использовать знания, достойно переданные им старшим поколением. Также, спорт развивает дух соревнования в молодых людях, мотивирует к достижению высоких результатов и побед. Поддержка родителей и спортивных наставников для них является неотъемлемой частью победы. Стоит заметить то, что спорт для молодого человека – путевка в здоровую, красивую и достойную жизнь [9].

Государству в настоящее время отлично удается культивировать физическую культуру и спорт. Физическая культура – это область социальной деятельности, направленная на сохранение и укрепление здоровья, развитие психофизических способностей человека в процессе осознанной двигательной активности. Это часть культуры, которая представляет собой совокупность ценностей и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития. Физкультура направлена на укрепление здоровья, а спорт направлен на получение максимального результата и спортивных побед. Благодаря идее развития этих направлений, стало появляться большое количество разных социальных, творческих программ [7].

В то время, как создаются все условия для популяризации физической культуры, осуществляется все, для избавления молодежи от пагубных, вредных привычек. В этом направлении велика и важна роль государства в изменении федеральных законов, нормативно-правовых актов Министерства здравоохранения. С начала года в России принят новый антитабачный закон. Такие меры принимают, чтобы уменьшить число активных курильщиков. Все это говорит о том, что курение (даже пассивное) повышает риск различных заболеваний любого человека. То есть даже пассивный курильщик находится в зоне риска так же, как и активный. Принятый закон о запрете курения в общественных местах уже дал свои положительные результаты. За последние годы количество курящих среди молодежи снизилось на 22%, а среди лиц старшего возраста на 9% [1].

Улучшение положительного поведения по отношению к физической культуре отмечается поощрениями, дополнительными возможностями для занимающихся спортом. К примеру, сдача норматива «Готов к Труд и Обороне» повышает вероятность поступления во многие государственные организации среднего и высшего образования. Иногда, для распространения идеи физической активности принимают меры, такие как, необходимость прохождения этого экзамена для переезда на определенных специальностях. И необходимо отметить, увеличение спонсирования и открытия спортивных государственных учреждений, стадионов, парковых спортивных зон, спортивных уличных площадок [4].

Вклад в физическую культуру так же можно определить масштабным созданием спортивного бизнеса. Предприниматели ежедневно открывают новые спортивные залы, батуные залы, бассейны, залы скалолазания, скейт-парки, вело-парки, площадки, оснащенные турниковыми зонами, немного реже спортивные стадионы, школы, но это потому, что такой бизнес требует больших вложений. Бизнес развивается как благодаря традиционным технологиям поддержания физической культуры, так и большому количеству инноваций. Например, для развития дела в данном бизнесе необходимо знать, что потребитель больше заинтересован в новых методах и разработках. А новых методов поддержания физической культуры сейчас все больше и больше. Акцент при их создании делают на развитие определенных мышц тела, по типу, тренировок «Табата» в специальном массажном костюме. Такая тренировка, будет полезна по самому принципу «Табата», выполнение которой сконцентрировано на небольшом количестве времени и максимальной сложности выполнения упражнений, а новизна состоит в технологии костюма, который стимулирует массажем или током, в зависимости от режима, определенные участки тела. Технологий в настоящее время представлено очень много [5].

В целом, физическая культура и спорт улучшают взаимоотношения между предпринимателями и государством. Первые предлагают нескончаемый поток идей, а вторые полны интереса и помощи, в финансировании, и другой поддержки. Благодаря таким взаимным интересам в отношениях спорта и предпринимательства стали чаще и более с размахом проводиться различные спортивные мероприятия, соревнования для обычных граждан. При этом такие соревнования развивают здоровую конкуренцию между соревнующимися, повышают их интерес к спорту, укрепляют уровень здоровья граждан [2].

В наше время существует большой выбор спортивных услуг. Профессии связанные со спортом - тренер, массажист, спортивный врач, психолог становятся все более востребованными. Раньше тренер мог способствовать развитию карьеры спортсменов по общеизвестным областям спорта, теперь приветствуются тренеры узкой направленности, а так же тренеры так называемого уличного спорта - воркаут, трейсинг, велоспорт различных видов, скейтбордист, паркурщик, роллер и др. Техники обучения у всех специалистов разные. Поэтому, плюсы так же состоят в том, что рынок труда пополняется. Правда, карьеру спортсмена выбирать все еще рискованно, так как эта сфера очень не стабильна, особенно в последнее время, в связи с политическими течениями и разногласиями.

Выводы. Из данного материала можно сделать следующие выводы:

1. Физическая культура и спорт - мощное средство социального воздействия для становления личности и для совершенствования индивидуальных качеств, как студента, так и любого гражданина. То есть, для полного и всестороннего развития личности, человеку необходимо заниматься физической культурой и спортом, и воспитывать в себе волевые качества.

2. Современное общество возлагает большие надежды на молодое поколение здоровое и энергичное, благодаря занятиям физической культурой и спортом, способное своим трудом преумножить благосостояние государства.

Преподаватели физической подготовки и спорта стараются снизить уязвимость своих «детей» и повышают их работоспособность, а Правительство прилагает большие усилия к умножению потенциала молодежи в сфере занятия спортом.

Литература:

1. Барсагаева И.В., Хагай В.С. Культура личности студента: состояние проблемы формирования и характеристика компонентов / В сборнике: Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития материалы XXIV Годиного научного собрания профессорско-преподавательского состава. - 2017. - С. 158-161.
2. Козенко Е.Ю., Гладких Д.Г., Кудря А.Д., Тимошенко Л.И., Прокопенко Т.И. Физическая культура в общественной и профессиональной подготовке студента. Учебное пособие / Ставрополь, 2017.
3. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и атлетическая гимнастика. Учебное пособие. – Ставрополь, 2016.
4. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и методика развития физических качеств. Учебное пособие / Краснодарский университет МВД РФ. - Ставрополь, 2016.
5. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и основные силовые виды спорта. Учебное пособие. – Ставрополь, 2015.
6. Путин В. В. О спорте. Файл-РФ. 17.08.2014
7. Хагай В.С., Агеев А.В., Хагай В.В. В Формирование ценностных ориентаций в сфере физической культуры и спорта / сборнике: Актуальные вопросы права и правоприменения электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 262-269.
8. Хагай В.С., Агеев А.В., Хагай В.В., Стрельников Р.В. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни / В сборнике: Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 114-117.
9. Хагай В.С., Кульчицкий В.Е., Стрельников Р.В., Литвина Г.А. Формирование физической культуры личности на основе мотивационно-ценностных отношений студентов к занятиям физическими упражнениями // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 6 (55). - С. 128-130.
10. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В., Гайдаш А.И. Формирование здорового образа жизни студентов в системе вузовского образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-10. - С. 218-224.
11. Хагай В.С., Хагай В.В. Физическая активность в современном мире и её проблемы / В сборнике: Социально-гуманитарные и естественно-технические науки и вызовы современности Материалы международной научно-практической конференции. - 2017. - С. 832-835.

Педагогика

УДК: 37.02

преподаватель Халметов Тимур Анварович
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБУЧАЮЩЕГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена внедрением в учебный процесс мультимедийных обучающих комплексов. Цель статьи – определить принципы отбора и структурирования учебного материала мультимедийного обучающего комплекса. Ведущим подходом к исследованию стал сетевой подход, позволяющий установить взаимосвязи между отбором и структурированием учебного материала мультимедийного обучающего комплекса по различным логическим основаниям. Основные результаты исследования состоят в научном обосновании принципов отбора (когерентность, трансдисциплинарность, рациональность, компаративность) и структурирования (нелинейность, кластеризация, каскадность, модульность) учебного материала мультимедийного обучающего комплекса.

Ключевые слова: мультимедийно обучающий комплекс, отбор учебного материала, структурирование учебного материала, рациональность, трансдисциплинарность, нелинейность, кластеризация, каскадность, модульность.

Annotation. The relevance of the study is due to the introduction of multimedia training complexes into the educational process. The purpose of the article is to determine the principles of selection and structuring of educational material of a multimedia training complex. The leading approach to research was the network approach, which allows establishing relationships between the selection and structuring of educational material of a multimedia training complex on various logical grounds. The main results of the research consist in the scientific substantiation of the selection principles (coherence, transdisciplinarity, rationality, comparativeness) and structuring (nonlinearity, clustering, cascading, modularity) of the educational material of the multimedia training complex.

Keywords: multimedia training complex, selection of educational material, structuring of educational material, rationality, transdisciplinarity, nonlinearity, clustering, cascading, modularity.

Введение. Мультимедийный обучающий комплекс, как информационно-методическое средство педагогического управления процессом обучения, представляет собой электронное интерактивное издание, в содержании которого представлен учебный материал, необходимый для решения конкретных образовательных задач, способ взаимодействия с которым устанавливается заданным алгоритмом или самостоятельно составленным обучающимся [4]. Структурообразующие компоненты учебного материала составляют учебная и научная информация, познавательные задачи и упражнения, исследовательские задания. Структурообразующим компонентам учебного материала свойственны целостность и эмерджентность, интеграция которых создает синергетический эффект, обеспечивающий развитие творческого потенциала всех субъектов учебного процесса, а также его оптимизацию [1].

Ведущим подходом к исследованию стал сетевой подход, позволяющий установить взаимосвязи между отбором и структурированием учебного материала мультимедийного обучающего комплекса по различным

логическим основаниям [5]. Формулировка цели статьи: определить и научно обосновать принципы отбора и структурирования учебного материала мультимедийного обучающего комплекса по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях для сотрудников МВД России.

Изложение основного материала статьи. Педагогический принцип – это система теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех компонентах педагогической системы (целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов) [3, с. 46]. Выяснено, что отбор и структурирование учебного материала мультимедийного обучающего комплекса для сотрудников МВД опирается на общедидактические и специальные принципы.

Общедидактические принципы указывают общее направление деятельности по отбору и структурированию учебного материала мультимедийного обучающего комплекса. Выяснено, что общедидактические принципы отбора и структурирования учебного материала включают: соответствие содержания обучения социально-экономическим потребностям общества [2]; единство содержательной и процессуальной составляющих обучения [10]; научность [11]; фундаментализация; системность [9]; межпредметность [7]; доступность [12]; наглядность [22].

Специальные принципы отбора и структурирования учебного материала мультимедийного обучающего комплекса обусловлены закономерностями информационно-коммуникационных технологий обучения и возрастного развития обучающихся, а также особенностями (задачами) процесса обучения [13; 23]. Установлено, что: 1) эффективность овладения знаниями, умениями, навыками повышается при условии гипертекстовой структуры учебного материала; 2) результативность приобретения опыта применения знаний, умений, навыков в процессе жизнедеятельности возрастает при условии внедрения в учебный процесс синтезированного аудио- и видеоряда, статичных и динамичных информационных объектов; 3) продуктивность освоения компетенций повышается при условии направленности учебного материала на обеспечение взаимосвязи понятийных, образных и действенных компонентов мышления; 4) оптимизация рефлексии обучающимися собственного опыта и результатов учебной деятельности усиливается при условии включения в учебный материал интерактивных информационных объектов (гипертекста, иллюстраций, моделей и пр.); 5) актуализация формирования мотивации получения образования в течение всей жизни увеличивается при условии реализации обучающимися возможности самостоятельного изучения учебного материала посредством компьютерного моделирования процессов и объектов; 6) совершенствование учебных способностей достигается при условии отбора учебного материала с учетом социальных и психофизиологических особенностей обучающихся.

Определено, что специальные принципы отбора учебного материала включают: 1) когерентность, обеспечивающую скоррелированность (согласованность) учебной информации о видах и формах преступлений в спорте высших достижений, моделях личности преступников, задачах и методах охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях [14]; 2) трансдисциплинарность, направленную на взаимосвязь технологий из разных отраслей науки (юриспруденции, педагогики, психологии, экономики) для создания универсальных моделей охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях [15]; 3) рациональность, обуславливающую установление функциональных взаимосвязей учебной и научной информации, познавательных задач и упражнений, исследовательских заданий для освоения и совершенствования профилактических, оперативно-служебных, административно-надзорных умений и навыков обеспечения охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях [8]; 4) компаративность, предусматривающую проведение сравнительно-сопоставительного анализа отечественного и зарубежного опыта организации охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях для выявления традиций и инноваций в обеспечении виктимологической профилактики преступлений в спорте высших достижений [17].

Принципы структурирования учебного материала включают: 1) нелинейность, обуславливающую гипертекстовое структурирование учебной и научной информации и возможность выделения инвариантной и вариативной частей в содержании обучения [16]; 2) кластеризацию, обеспечивающую оптимальное разбиение учебной и научной информации на группы в соответствии с задачами обучения и трансформацию ее в знания [18]; 3) каскадность, позволяющую обучающему выполнять познавательные задачи и упражнения в соответствии с указанным (последовательно) и самостоятельно заданным алгоритмами [19]; 4) модульность, направленную на конструирование автономных целенаправленных комплексов учебного материала, содержание и объем которых обеспечивают эффективное освоение компетенции [20].

Принципы отбора и структурирования учебного материала обеспечивают целеориентированность и непрерывность педагогического управления процессом обучения, диалектическую взаимосвязь структурообразующих компонентов учебного материала и критериев их освоения. Отбор учебного материала на основе принципов когерентности, трансдисциплинарности, рациональности, компаративности обуславливает эквивалентность учебной и научной информации, познавательных задач и упражнений, исследовательских заданий и научную селективность содержания учебного материала как основания качества обучения [8]. Структурирование учебного материала на основе принципов нелинейности, кластеризации, каскадности, модульности обеспечивает интеграцию учебной и научной информации, познавательных задач и упражнений, исследовательских заданий по различным логическим основаниям для получения смысловых (семантических) выводов, а также экспоненциальный рост знаний, умений и навыков, компетенции, необходимых для эффективного обеспечения правопорядка на международных спортивных мероприятиях [21].

Критерии освоения учебного материала позволяют идентифицировать достигнутые результаты с поставленными задачами, обеспечивают полноту информации о качестве овладения содержанием учебного материала, разрешают определить градиент роста знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях (см. таблицу 1).

Принципы отбора и структурирования учебного материала и критерии и показатели его освоения

Содержание учебного материала	Принципы отбора	Принципы структурирования	Критерии и показатели освоения учебного материала
Учебная информация	когерентность	Нелинейность	Знаниевый (знания о природе преступности в сфере спорта, ее основных характеристиках и детерминантах, индивидуальных свойствах лиц, совершивших преступления)
Научная информация	трансдисциплинарность	Кластерность	
познавательные задачи и упражнения	рациональность	Каскадность	деятельностный (профилактические, оперативно-служебные, административно-надзорные умения и навыки)
исследовательские задания	компаративность	Модульность	Компетентностный (умения и навыки по: 1) выявлению, устранению факторов совершения преступлений, формирования виктимного поведения субъектов международных спортивных мероприятий; 2) выявлению в сфере спорта высших достижений групп риска и конкретных лиц с повышенной виктимностью; 3) использованию специальных средств защиты субъектов и зрителей международных спортивных мероприятий)

Из таблицы 1 видно, что критерии и показатели освоения учебного материала позволяют составить комплексную характеристику результатов обучения и корректировать его процесс. Идентифицировать достигнутые результаты с поставленными задачами позволяют знания о природе преступности в сфере спорта, ее основных характеристиках и детерминантах, индивидуальных свойствах лиц, совершивших преступления; профилактические, оперативно-служебные, административно-надзорные умения и навыки; компетенция обеспечения виктимологической профилактики преступлений. Полноту информации о качестве овладения каждым компонентом учебного материала обеспечивают умения и навыки решать познавательные задачи, делать упражнения, выполнять исследовательские задания. Определить градиент роста знаний, умений, навыков и компетенции, необходимых для охраны правопорядка на международных спортивных мероприятиях, разрешают трансдисциплинарность и рациональность содержания учебного материала (качественные характеристики, обеспечивающие детерминацию структурообразующих компонентов учебного материала), а также его нелинейное и модульное структурирование (количественные характеристики, отражающие уровни обучения и числовое выражение учебных действий).

Диалектическая взаимосвязь принципов отбора и структурирования учебного материала, критериев и показателей его освоения позволили разработать алгоритм педагогического управления процессом обучения сотрудников МВД по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях посредством мультимедийно обучающего комплекса. Педагогическое управление процессом обучения допускает широкую вариантность взаимодействия субъектов преподавания и учения [6]. Однако, мультимедийно обучающий комплекс обеспечивает инвариантность педагогического управления, определяя порядок установления взаимосвязи входа и выхода с целью оптимального решения поставленных задач.

Алгоритм педагогического управления процессом обучения сотрудников МВД по охране правопорядка на международных спортивных мероприятиях посредством мультимедийно обучающего комплекса включает следующее.

1. Выявление особенностей обучения и постановка задач. Первый шаг алгоритма предусматривает инвариантность педагогического управления и вариантность взаимодействия субъектов преподавания и учения.

2. Установление критериев освоения содержания образовательных программ. Второй шаг алгоритма обеспечивает целеориентированность и непрерывность педагогического управления, устойчивость взаимодействия субъектов преподавания и учения с целью получения качественных результатов обучения.

3. Установление закономерностей информационно-коммуникационных технологий обучения и возрастного развития обучающихся. Третий шаг алгоритма позволяет определить порядок установления взаимосвязи входа и выхода для оптимального решения поставленных задач.

4. Выяснение содержания учебного материала. Четвертый шаг алгоритма обуславливает диалектическую взаимосвязь структурообразующих компонентов учебного материала и критериев их освоения.

5. Определение принципов отбора учебного материала мультимедийно-обучающего комплекса. Пятый шаг алгоритма опосредует интегративную целостность содержания учебного материала, определение дидактической стратегии и выбор методической тактики его освоения.

6. Определение принципов структурирования учебного материала мультимедийно-обучающего комплекса. Шестой шаг алгоритма ориентирует на построение взаимосвязанной структуры мультимедийно-обучающего комплекса как императива надежности педагогического управления обучением.

Выводы. Принципы отбора и структурирования учебного материала – это гносеологический феномен, определяющий сущность педагогического управления процессом обучения в конкретно-историческом виде. Методологическое значение принципов отбора и структурирования учебного материала мультимедийно-обучающего комплекса состоит в следующем: 1) определяют требования к отбору и структурированию содержания обучения; 2) обеспечивают целеустремленность, непрерывность педагогического управления процессом обучения и обосновывают критерии оценки его эффективности; 3) обосновывают единство преподавания и учения субъектов процесса обучения; 4) устанавливают взаимосвязь обучения, воспитания, социализации обучающегося; 5) обобщают и систематизируют формы, методы, средства обучения; 6) актуализируют педагогические условия процесса обучения.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с. <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120326010135.pdf> (дата обращения 07.01.2018)

4. ГОСТ Р 7.0.83-2013 «СИБИД. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения»: Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения <http://docs.cntd.ru/document/1200104766> (дата обращения 07.01.2018)

5. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 176 с.

6. Игнатьева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: Монография. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 300 с. http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/256/79256/59866?p_page=1 (дата обращения 07.01.2018)

7. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Информационно-психологическая безопасность личности: философский аспект // Общество: философия, история, культура. - 2014. - № 1. - С. 11-16.

8. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Селективная поддержка развития региональной сферы профессиональных образовательных услуг // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. - 2013. - № 2-2. - С. 316-319.

9. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Информационно-психологическая безопасность личности: сущностная характеристика // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 1. - С. 21.

10. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования // Научно-методический электронный журнал Концепт, 2014, № 03, с. 14060.

11. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования, 2015, № 1-2, с. 132.

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

13. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования // Современные проблемы науки и образования, 2015, № 1-2, с. 133.

14. Askhadullina N.N., Grigoriev A.P., Mozhaev E.L., Pachikova L.P., Lunev A.N. Organization of health-saving environment of the university //Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 7, Issue 6, June 2017. Pp. 133-144.

15. Ivanov V.G., Barabanova S.V., Shagieva R.V., Chikisheva N.M., Lunev A.N., Volkova N.V., Nabiullina K.R., Spirina E.V. The Essence and Content of State Regulation of Services Development in Conditions of Increasing Autonomy of Federal State Entities // International Review of Management and Marketing, 2016, T. 6, № 2, с. 149-154.

16. Lunev A.N., Pugacheva N.B., Stukolova L.Z. Development strategies for professional educational services under the increasing autonomy of territories within the federal state // Актуальні проблеми економіки, 2014, Т. 10, № 160, с. 215.

17. Lunev A.N., Pugachova N.B., Stukolova L.Z. Socially oriented regional economic space as an instrument in managing the development of service sector // Актуальні проблеми економіки, 2014, Т. 155, № 5, с. 247.

18. Lunev A.N., Safin R.S., Korchagin E.A., Sharafutdinov D.K., Suchkova T.V., Kurzaeva L.V., Nikishina S.R., Kuznetsova N.A. The Mechanism of Industrial Educational Clusters Creation as Managerial Entities of Vocational Education // International Review of Management and Marketing, 2016, T. 6, № 2, с. 166-171.

19. Pugacheva A.S., Filippova V.P., Kon A.Y., Dorzhieva L.B., Silchenok I.S., Pugacheva N.B., Lunev A.N., Mustafina A.A. Market Regulators of Service Spheres Innovative Development as a Tool of Regional Socio-Economic Policy // International Review of Management and Marketing. 2016. T. 6. № 2. С. 294-300.
20. Pugacheva N.B., Kashina S.G., Kirillova T.V., Ovchinnikova I.G., Kudyashev N.K., Lunev A.N., Pavlova O.A., Valeyev A.S. The Mechanism of State-Public Management of Vocational Education in the Region // International Review of Management and Marketing, 2016, T. 6, № 2, с. 6-11.
21. Terentyeva I.V., Akhmetzyanova G.N., Mukhomorova I.V., Perezhogina O.N., Pugacheva N.B., Gainullina R.R., Lunev A.N., Lezhnin V.V. Development Strategy of Service Sector in Conditions of Federal States Entities Autonomy Increasing // International Review of Management and Marketing. 2016. T. 6. № 2. С. 1-5.
22. Terentyeva I.V., Pugacheva N.B., Lunev A.N., Korshunova O.V., Selivanova O.G. Management of the formation of general cultural competence of the university students //Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 7, Issue 6, June 2017. Pp. 11-20.
23. Terentyeva I.V., Starodubtsev M.P., Timonin A.I., Pugacheva N.B., Zykova N.N., Lunev A.N., Ezhov S.G., Starikova L.D. Assessment of state services quality and availability in the socio-cultural sphere // International Review of Management and Marketing, 2016, T. 6, № 1, с. 122-127.

Педагогика

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук Христолюбова Алина Александровна
Нижегородский национальный исследовательский университет
имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема мотивации студентов юридических специальностей к обучению английского языка в неязыковом вузе. Среди прочих педагогических стимулов, повышающих мотивацию, особое место отводится авторской методической разработке с использованием метода кейсов и учитывающей условия обучения в неязыковом вузе.

Ключевые слова: мотивация студентов, авторская методическая разработка, метод кейсов.

Annotation. The article deals with motivation problem of juridical specialties students while teaching English at non-linguistic universities. We give special attention to the author's course book among other educational stimuli that increase students' motivation. In the book we use the case-study method and we take into consideration conditions of the organization of foreign language teaching process at non-linguistic universities.

Keywords: students' motivation, author's course books, case study.

Введение. Среди педагогических стимулов, формирующих коммуникативную компетенцию будущих специалистов и повышающих мотивацию студентов неязыковых специальностей к обучению иностранного языка, можно назвать современные педагогические технологии, использование новейших средств обучения, а именно аутентичных материалов, авторских методических пособий преподавателей и интернет – ресурсов [1, с. 72].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ стимулирующих средств, направленных на повышение мотивации студентов юридических специальностей к обучению английскому языку в условиях неязыкового вуза.

Изложение основного материала статьи. В Нижегородском национальном исследовательском университете им. Н.И. Лобачевского целью обучения дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» (для большинства студентов это английский язык) является совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, требуемой для осуществления профессионально-деловой деятельности. Профессиональный английский язык изучается студентами на продвинутом этапе (2-й курс бакалавриата). Согласно рабочим программам обучение «Иностранному языку в сфере юриспруденции» проходит в 3-м семестре. Трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы, т.е. всего 72 часа, из которых 36 часов - контактная работа обучающихся с преподавателем (практические занятия), 36 часов отводится на самостоятельную работу обучающихся. В конце обучения предусмотрен зачет.

В подобных условиях обучения иностранному языку студентов, будущих юристов, в неязыковом вузе, при катастрофически малом количестве аудиторных часов (2 часа 1 раз в неделю) в течение одного семестра, достижение указанных целей ставит перед преподавателем множество проблем. Одной из основополагающих нам представляется мотивация студентов, поскольку студенты неязыкового вуза в большинстве своем не демонстрируют особой заинтересованности в изучении английского языка, и как следствие, их знания и умения предмета не слишком высоки.

Вопрос мотивации волнует многих отечественных и зарубежных ученых. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность. Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов: 1.) самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; 2.) организацией образовательного процесса; 3.) субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками); 4.) субъектными особенностями педагога, системой его отношений к ученику; 5.) спецификой учебного предмета. Учебная мотивация системна, характеризуется направленностью, устойчивостью, динамичностью [2, с. 257-258].

Особенности образовательного учреждения, Нижегородского национального исследовательского университета им. Н.И. Лобачевского, а также организация преподавания английского языка описаны выше. Специфика данного учебного предмета, личность педагога и определяют выбор средств, стимулирующих мотивационную сферу обучающихся, чьи субъектные особенности и являются предметом постоянной озабоченности автора данной статьи.

В настоящем исследовании хотелось бы подробнее остановиться на одном из источников стимулирования мотивационной сферы студентов юридических специальностей 2-го курса университета им. Н.И. Лобачевского - практикуме, разработанном на кафедре английского языка для гуманитарных специальностей ННГУ им. Н. И. Лобачевского на основе аутентичных материалов на английском языке. Данная методическая разработка учитывает количество часов, предусмотренных программой, особенности учебного процесса вуза и компетенцию студентов данного этапа обучения [3]. Практикум предназначен для работы со студентами вузов, обучающихся по направлениям подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» и 40.05.03 «Судебная экспертиза».

Разработка вышеупомянутого пособия обусловлена следующими факторами. К сожалению, учебники ведущих британских издательств не всегда соответствуют потребностям наших студентов по ряду причин. Прежде всего, в большинстве своём они отражают одно очень широкое направление (например, только EAP - English for Academic Purposes или только EOP - English for Occupational Purposes), при этом их разделение достаточно жесткое. Кроме того, имеющиеся зарубежные пособия дают недостаточно страноведческого материала и информации об академических сообществах и реалиях стран изучаемого языка. Собственные разработки российских вузов позволяли и позволяют достаточно успешно решать вопросы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Различные формы организации учебных материалов, от традиционных практикумов до электронных учебных объектов, дают возможность оперативно создавать эффективные пособия для любых специальностей. А в нынешних условиях актуальным стало создание учебников, позволяющих восполнить недостаток учебных разработок по ряду направлений подготовки, комбинировать ESP, EAP и EOP, в том числе и на уровне бакалавриата, так, чтобы учитывать ситуацию российского вуза и сетку часов, и соответствовать реальным потребностям студентов-бакалавров нелингвистических направлений подготовки [4].

Целью рассматриваемой методической разработки является совершенствование коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей для осуществления профессионально-деловой деятельности. Представленные тексты юридической тематики, описывающие особенности права в Великобритании, призваны развить умение читать и переводить тексты профессиональной направленности (Task 1). Комплекс упражнений, сопровождающий тексты каждой главы, дает возможность усвоения юридической терминологии (Task 2), приобретения навыков говорения (Tasks 3, 4).

Поскольку все вышеописанные части разработки (Tasks 1-4) призваны помочь студентам усвоить юридическую терминологию, концепты и понятия избранной ими специальности на английском языке, особое внимание с точки зрения мотивации студентов данного этапа обучения английскому языку в сфере юриспруденции, на наш взгляд, заслуживает часть 5 данного пособия (Task 5). Упражнения Case study (Task 5) с использованием аутентичных текстовых материалов призваны мотивировать обучающихся к овладению навыками профессионального общения на иностранном языке.

Словарь Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина дает следующее определение термину «кейс-стади». Это - «методика ситуативного обучения, основанная на реальной действительности и реальных проблемах, требующая от учащегося целесообразного решения в предложенной ситуации. Включает в себя описание конкретной практической ситуации с постановкой проблемы, справочную и дополнительную информацию о ситуации, методические материалы и указания. Развивает умения определять проблему, рассматривать ее со всех точек зрения, осуществлять поиск недостающей информации, аргументировать свою точку зрения» [5, с. 93].

«Метод кейсов активно используется преподавателями иностранного языка в учебном процессе, так как позволяет приблизить обучение к реальным жизненным ситуациям, повысив тем самым мотивацию обучаемых. Целесообразно применение метода кейса на продвинутых этапах обучения, когда студенты уже обладают достаточным уровнем сформированности познавательных, исследовательских компетенций наряду с языковыми» [6, с. 133].

«В настоящее время метод кейсов широко используется при языковой подготовке специалистов любого профиля: физиков, биологов, инженеров, экономистов, психологов. Это понятно, ведь языковая подготовка будущих специалистов должна быть направлена на развитие не только общих коммуникативных компетенций, но и профессионально ориентированных языковых компетенций. Метод case study дает студентам возможность выработать и развить компетенции, необходимые для их профессиональной деятельности: совершенствовать навыки анализа, синтеза, принятия решений в стандартных и нестандартных ситуациях; работать в команде, развивая навыки сотрудничества; осуществлять поиск и анализ информации, необходимой для выполнения поставленных задач; делать отчеты; выступать со своими решениями перед аудиторией; уметь правильно планировать свое время, чтобы уложиться во временные рамки, определенные сценарием кейса. Считается, что наиболее целесообразно применять данный метод, когда студенты изучают иностранный язык для специальных целей. На этом уровне студенты уже обладают достаточным объемом профессиональных знаний и могут изучить ситуацию более компетентно. Использование кейс-метода предоставляет студентам возможность проявить свои профессиональные знания на практике. Кроме того, происходит овладение новой лексикой, идиомами, синтаксическими структурами. Применительно к обучению иностранному языку кейс-метод помогает решить ряд важнейших задач, так как обучение на основе ситуационного анализа:

- 1) создает необходимую языковую среду и мотивирует студентов использовать иностранный язык для реального общения;
- 2) способствует эффективному развитию навыков всех видов речевой деятельности (чтения, аудирования, говорения и письма, если конечный результат представлен в письменном виде);
- 3) помогает формировать навык деловой коммуникации, а также ряд аналитических, творческих и социальных навыков.

Метод кейсов широко используется в преподавании медицины, юриспруденции, экономики и менеджмента» [6, с. 134].

«Кейс легко создается преподавателем, который осведомлен о языковом уровне группы, научных интересах студентов, специфике получаемой профессии.» [6, с. 135-136].

При разработке Task 5 с упражнениями Case study практикума для студентов юридических специальностей «Право в Великобритании: сравним с Россией» автор предпринял попытку учесть вышеописанные особенности метода кейсов. Практикум состоит из 8 юнитов, каждый из которых посвящен

отдельной отрасли права «Contract Law» (Договорное право), «Tort Law» (Деликтное право), «Criminal Law» (Уголовное право), «Company Law» (Право, регулирующее деятельность компаний), «Commercial Law» (Торговое право), «Real Property Law» (Совокупность правовых норм, относящихся к недвижимости), «Litigation and Arbitration» (Судебные споры). Исключением является первый юнит «A Career in Law», в котором речь идет о возможностях карьеры в сфере юриспруденции.

В 1-м юните в 5-й части (Task 5) размещено объявление о приеме на работу «Barker Rose Graduate Recruitment Programme» в английскую юридическую компанию, что представляет конкретную практическую ситуацию, приближенную к реальной. Далее предлагаются упражнения на поиск дополнительной информации о специальностях Barrister, Solicitor и представление докладов в классе, упражнение на обсуждение в группах различных аспектов объявления: How will Barker Rose help students to become solicitors? Would the Barker Rose Graduate Recruitment Programme be of interest to you? Why (not)?, вопросов, направленных к самим студентам и актуальных для них: Do you need to have a law degree to qualify for the programme? If you had the chance to speak to someone about the programme, what questions would you ask? Наконец, студентам самим предлагается откликнуться на данное объявление о работе, написав email «Write an email to Barker Rose. Ask the questions you discussed in Exercise 11. Use the opportunity to give some information about yourself, your professional and academic background and why you are interested in applying for the programme.» - что является упражнением, направленным на развитие навыка принятия решения для поставленной выше проблемы.

В юните 2 «Contract Law» в упражнении Case Study предлагается прочитать и перевести email адвоката Mr Dawe с рекомендациями и советами своему клиенту Mr McKendrick о расторжении контракта с компанией Drexler Inc. После изучения словаря этого письма и правил построения писем подобного жанра студентам дается задание написать свое письмо-рекомендацию клиента по образцу, используя факты, приведенные в Fact File.

В юните 3 «Tort Law» Case Study направлено на изучение информации об известном судебном деле, относящемся к юрисдикции деликтного права, компании Palsgrafv. The Long Island Railroad Company в суде Court of Appeals of New York, рассматриваемом в 1928г. После прочтения фактов, представленных в пособии, студентам предлагается найти больше информации о Palsgrafv. The Long Island Railroad Company, Court of Appeals of New York с последующим представлением докладов. Далее дается задание на обсуждение в группах следующих деталей дела: What is the name of the case? Who is the defendant? Who is the claimant? What is the defendant alleged to have caused? What was the lower court ruling? What happened when the case was appealed? В качестве кульминации решения проблемы студентам предлагается представить и обсудить ситуацию рассмотрения данного судебного дела в юрисдикции Российской Федерации «Discuss what you think might have happened if this case had been brought to court in your jurisdiction».

В юните 4 «Criminal Law» в Task 5 дается для прочтения статья «FSA fines auditor for market abuse», в которой рассказывается о судебном деле. В нем содержится обвинение бывшего менеджера по аудиту частной компании в злоупотреблении служебным положением и использованию служебной информации в целях обогащения. В следующем упражнении студенты должны найти дополнительную информацию об упомянутых в статье реалиях the Financial Services and Markets Act, a UK Act of Parliament и представить доклады в классе. В последнем упражнении студентам предлагается в группах обсудить подробности дела, свое отношение к нему, рассказать о подобных делах в своей стране: What is the profession of the appellant? Which crime was he found guilty of? What did he know about the company in question? How much profit did the appellant make on the sale of the shares? What do you think can be done to prevent cases of market abuse (like the one described above) from occurring? How serious do you think white-collar crime is? What do you think are the most important effects of white-collar crime on society? Should people who commit business crimes be punished in the same way as people who commit other crimes? Have there been any well-publicised cases of corporate crime in your jurisdiction?

В юните 5 «Company Law» в качестве постановки проблемы приводится письмо, полученное частной компанией Baggors plc, владеющей супермаркетом, в котором указываются возможные нарушения подписанного компанией договора «the Companies Act 2006». Как дополнительная справочная информация в следующем упражнении для ознакомления дается статья договора «section 172 of the Companies Act 2006», в следующем упражнении несколько правил для правильной интерпретации юридических документов. Далее для обсуждения в группах вопросы: Which of the provisions of statute 172(1) might Baggors be in breach of? Explain the meaning of statute 172(2) to a partner. What kind of situations might it cover? Prepare by rewriting statute 172(2) in your own words. Read statute 172(3). In what way is the duty it imposes limited? В последнем упражнении Case Study, направленном на выработку навыка принятия самостоятельного решения, студентам дается задание написать письмо от лица юриста в компанию Baggors plc, в котором нужно изложить законные пути решения сложившейся ситуации, сослаться на необходимые статьи договора и выразить свое мнение.

В юните 6 «Commercial Law» в первом упражнении студентам предлагается прочитать сопроводительное письмо студентки юридической специальности Julia Schwende на практику, в котором она отвечает на объявление о работе. Далее в группах студенты отвечают на вопросы: What kind of organisation is she applying to? Which areas of the law is she interested in? What legal work experience has she had? Which documents are enclosed in the letter? Underline the adverbs used in the letter. Why do you think the writer uses so many adverbs? What effect does it have? В следующем упражнении студентам предлагается другое объявление о работе на время практики «Powderhouse Sommerville LLP International Commercial Law Internship.», которое они обсуждают в группах: Who can apply for the internship? How will students be chosen for the internship? When and where will the internship take place? How can a student apply? В завершение изучения юнита студентам предлагается задание написать свое сопроводительное письмо о приеме на практику, ответив на объявление.

В 7-м юните «Real Property Law» жизненная ситуация изложена в форме диалога по телефону между испанкой Marta Cervera, заинтересованной в покупке недвижимости в Праге, и юристом из Чехии Jana Fialova, в котором они обсуждают правовые аспекты заключения подобной сделки. После прочтения диалога студенты отвечают на вопросы по содержанию диалога: How did Marta Cervera first hear about Jana Fialova? Does Ms Cervera need to form a company to buy a property in the Czech Republic? What made Ms Cervera consider investing in a buy-to-let in Prague? How does Ms Fialova describe the process of buying property in Prague? Who normally pays the stamp duty in the Czech Republic? How long can incorporation take in the Czech Republic? Как

следующий шаг, самостоятельное решение проблемы, студентам предлагается написать email от лица Jana Fialova к Marta Cervera с предложением о заключении сделки о покупке недвижимости в Праге. Последнее задание – это составление подобного диалога по предложенным ролям: *Student A* «You are a property lawyer and receive a call from a foreigner interested in buying property in your jurisdiction. Prepare to take a call»; *Student B* «You are interested in buying property in another country and phone a lawyer who has been recommended to you by a colleague. Write down the questions you need to ask».

В последнем юните практикума «Litigation and Arbitration» представлено письмо от адвокатской конторы Minchin & Lacey Solicitors, в котором адвокаты информируют о возбуждении дела от лица своей клиентки Ms Loushe против компании David Tyler Construction Ltd., где она работала. Студентам предлагается обсудить в группах информацию, полученную из письма и выразить свое отношение к данной ситуации: What is the purpose of the letter? What are the facts of the case? What legal actions might the recipient face? What must the recipient do to avoid litigation? Do you think Ms Loushe would be prepared to go back to work for David Tyler Construction Ltd? Support your opinion with reasons. What kind of settlement do you think would be acceptable to Ms Loushe? В качестве упражнения, направленного на совершенствование навыка решения проблемы в практической реальной ситуации, студентам предлагается написать письмо от лица адвоката Mr Tyler, отрицающего любые обвинения, необходимо также следовать правилам юридической корреспонденции.

Еще одним преимуществом метода кейса является то, что в силу своей специфики этот метод позволяет студентам использовать и демонстрировать на занятии свои лучшие стороны, даже при отсутствии блестящего знания английского языка. Это большое преимущество для групп, в которых учатся студенты с различным уровнем владения языком [6, с.135-136]. Достаточно большая разница в уровне владения английским языком как раз является одной из трудностей при обучении студентов юридических специальностей университета им. Н.И. Лобачевского.

Выводы. Суммируя все выше сказанное, можно подвести итог. Использование метода кейсов позволяет повышать мотивацию студентов будущих юристов к обучению английскому языку. Авторские методические разработки с использованием этого метода, аутентичных материалов, учитывающие условия обучения английскому языку в неязыковом вузе (небольшое количество часов, отведенное для аудиторных занятий; постановка при этом серьезной цели в рабочих программах дисциплины, такой как совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов для осуществления профессионально-деловой деятельности, различный уровень владения английским языком в одной группе, отсутствие мотивации студентов) являются одним из возможных средств педагогического стимулирования мотивационной сферы студентов юридических специальностей в неязыковом вузе к обучению английскому языку.

Литература:

1. Христолюбова А.А. К вопросу о мотивации студентов нелингвистических специальностей к изучению иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 7 (49)-2016 Часть 2 – июль. с. 71-73.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – 3-е изд. - М: МПСИ; В: МОДЭК, 2010. – 448 с.
3. Христолюбова А.А. Право в Великобритании: сравним с Россией: Практикум. Составитель: Христолюбова А.А. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2016. – 53 с.
4. Золотова М.В., Каминская Н.В. Профессионально-ориентированный подход в пособиях по английскому языку и роль преподавателя // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №51-5 (40). с. 193–201.
5. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
6. Золотова М.В., Демина О.А. некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. ООО Издательский дом «Хорс», 2015, № 4, с. 133-136.

Педагогика

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 Сундеева Марина Олеговна

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

магистрант Тюмина Наталья Сергеевна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье авторами рассматривается педагогическая характеристика структурных компонентов независимой оценки качества деятельности образовательной организации. Проведен анализ основных методологических подходов к оценке качества образования: аксиологический, социокультурный, компетентностный и т.д. В соответствии с избранными теоретическими подходами были определены принципы реализации независимой оценки качества деятельности образовательной организации. В ходе исследования авторами выявлены требования к реализации независимой оценки качества деятельности образовательной организации.

Ключевые слова: качество, оценка, образовательная организация, профессиональное обучение.

Annotation. In the article the authors consider the pedagogical characteristics of the structural components of the independent assessment of the quality of the activity of the educational organization. The analysis of the main methodological approaches to the assessment of the quality of education: axiological, sociocultural, competence, etc. In accordance with the selected theoretical approaches, the principles for implementing an independent assessment of the quality of the activity of the educational organization were determined. In the course of the study, the authors identified the requirements for the implementation of an independent assessment of the quality of the activities of the educational organization.

Keywords: quality, evaluation, educational organization, vocational training.

Введение. Обязательным условием реализации независимой оценки качества деятельности образовательной организации является выбор надежного методологического ориентира, позволяющего выявлять закономерные связи и отношения изучаемого явления. Поэтому необходимо выделить теоретические подходы и принципы, на которые необходимо опираться, моделируя процесс реализации независимой оценки качества деятельности образовательной организации.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является исследование педагогической характеристики структурных компонентов независимой оценки качества деятельности образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав основные категории, характеризующие подходы к оценке качества образования мы можем выделить следующие:

Подход – точка зрения, позиция исследователя, обуславливающая основу исследования, а так же проектирование и моделирование того или иного процесса, явления.

Оценочная деятельность – деятельность, которая включает в себя действия, связанные со сбором и анализом информации об объекте оценивания, и установлением соответствия фактического состояния объекта исследования его нормативному состоянию.

Качество образования – характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

В данной связи повышение качества образования возможно благодаря комплексному использованию основных методологических подходов к оценке качества (Т.И. Алиева, М.В. Крулехт, Л. А. Парамонова).

Аксиологический подход - предполагает изучение ценностей, являющихся основанием структуры и содержания системы оценки качества образования.

В настоящее время, в основу государственной политики в сфере образования заложены идеи гуманизации, поэтому основной профессионально-педагогической ценностью учитывающейся при определении оценки качества образования с точки зрения аксиологического подхода выступает обучающийся. Степень признания самоценности личности, его права на развитие и на проявление индивидуальных способностей, создание условий для его творческой самореализации определяют оценочную шкалу данного подхода к качеству образования.

Социокультурный подход в оценке качества образования определяется характером взаимодействия обучающихся с группой сверстников, преподавателями, окружающими людьми и миром. В данном случае необходимо оценить уровень самостоятельного поведения и способность обучающихся решать повседневные жизненные ситуации.

Социокультурный подход предполагает организацию педагогического таким образом, чтобы:

- формирование личности происходило с учетом конкретных культурных условий жизнедеятельности человека;
- подбор содержания образования происходил с учетом содержания современной мировой культуры;
- организация взаимодействия обучающегося с миром культуры осуществлялась в рамках всех возрастных структур и на всех уровнях развития.

Поскольку элементы культуры, накопленной человечеством, не могут быть переданы в готовом виде через выработанные нормы и правила, то с позиций данного подхода, при оценке рассматривается качество специально организованной педагогом деятельности по освоению обучающимися культуры как системы ценностей, организации их жизни на уровне культур. В данной связи особое внимание при оценке такого образовательного процесса следует уделить степени знакомства с традициями национальной культуры (народным календарем, обычаями, обрядами).

Компетентностный подход является перспективным, с учетом требований государства, предъявляемых к современному процессу обучения, а именно формирование у обучающихся ключевых компетенций: общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных.

Оценка качества образования в рамках компетентностного подхода осуществляется изучением уровня сформированности основных компетенций у обучающихся, что дополняется суждениями об обстоятельствах, в которых проводились наблюдения. При этом учитываются не только профессиональные знания, умения и навыки владения профессиональной деятельностью, но личностные и нравственные качества обучающихся, интеллектуальная, лингвистическая, социальная и физическая компетентности, произвольность труда и самостоятельность, инициативность и коммуникабельность, креативность и творческая активность.

В соответствии с избранными теоретическими подходами нами были определены принципы реализации независимой оценки качества работы образовательной организации как основные положения, определяющие содержание, организационные формы, методы процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями:

- *принцип динамичности* позволяет оперативно вносить коррективы во все элементы модели, с учетом изменения внешних и внутренних факторов, влияющих на независимую оценку качества деятельности образовательной организации;
- *принцип целостности* - с учетом тектологическим подходом к моделированию оценки качества образования, проявляется в интеграции теоретического и практического аспектов деятельности образовательной организации, а также предполагает единство критериальной базы оценки образовательных организаций различного уровня;
- *принцип инвариантности* предполагает универсальный характер модели, что позволяет использовать ее в различных образовательных организациях;
- *принцип социальной ориентированности* позволяет соблюдать и учитывать интересы всех сторон,

заинтересованных в оценке качества образования, и в процессе осуществления образовательной деятельности;

– *принцип социального партнерства* обуславливает привлечение к процедуре независимой оценки качества деятельности общественных институтов и организаций на основе взаимных интересов и потребностей, через разработку критериев и показателей оценки качества деятельности образовательной организации, принципов формирования рейтингов или других форм сопоставления и оценки;

– *принцип объективности* предполагает независимость суждений, установление фактических данных, претендующих на соответствие критериям валидности и достоверности, ориентированность на научно-обоснованные критерии, привлечение к процедуре оценки наиболее авторитетных экспертов в своем роде деятельности.

Модель реализации независимой оценки качества деятельности образовательной организации должна представлять собой системный объект и обеспечивать комплексную и целостную оценку деятельности образовательной организации по системе сопряженных параметров.

Основным системообразующим фактором построения модели независимой оценки качества деятельности образовательной организации является цель – установление соответствия предоставляемых образовательной организацией услуг потребностям заинтересованных сторон.

В ходе исследования нами выявлены требования к реализации независимой оценки качества деятельности образовательной организации:

- добровольная основа проведения независимой оценки;
- объективность и беспристрастность всех процедур и этапов оценки;
- использование информации об образовательной организации, находящейся в открытом доступе;
- открытость и публичность полученных результатов независимой оценки;
- наличие у экспертов, проводящих независимую оценку, опыта в данной деятельности и использование ими валидного инструментария для проведения оценочных процедур;
- учет запросов потребителей образовательных услуг и заинтересованных сторон.

К числу специфических функций реализации независимой оценки качества деятельности образовательных организаций мы относим: информационную, прогностическую, стратегическую интегративную, социальную, мотивационную, административную:

1. Информационная функция направлена на получение достоверных знаний, сведений о состоянии образовательной организации и качестве предоставляемых ею услуг. Информационная функция обеспечивает непрерывный обмен данными между образовательной организацией, заинтересованными сторонами и социальными партнерами, направленный на реализацию государственной образовательной политики, коррекцию и уточнение программы собственной деятельности. Данная функция позволяет получить объективный срез развития образовательной организации на момент проведения исследования и осуществить корреляцию данных на основе сопоставления деятельности образовательных организаций одного уровня.

2. Прогностическая функция независимой оценки качества деятельности образовательной организации заключается в обосновании перспектив развития образования, предвидении хода образовательных процессов, тенденций развития личности; социально-экономическом, научно-техническом, психолого-педагогическом обосновании процесса реализации образовательной политики в регионе; опережающем отражении окружающей действительности.

3. Стратегическая функция независимой оценки качества деятельности образовательной организации заключается в выявлении альтернативных путей развития образовательной организации на основе общих тенденций, определении стратегических приоритетов развития на основе полученной объективной оценки, выявлении сильных сторон и областей для улучшения деятельности, решение перспективных проблем развития личности и повышения профессиональной активности будущих специалистов на основе лучших практик развития региона.

4. Интегративная функция независимой оценки качества деятельности образовательной организации объединяет отдельные компоненты модели оценки в единое целое; синтезирует различные виды деятельности в образовательном учреждении, формируя целостную картину, отражающую не только результативность образовательной организации по отдельным процессам, но и успешность принимаемых управленческих решений по координации деятельности как внутри образовательной организации, так и за ее пределами. Интегративная функция реализации независимой оценки качества деятельности образовательной организации выражается также в интеграции экономических, социальных, психологических, педагогических, научно-технических, социальных факторов.

5. Социальная функция реализации независимой оценки качества деятельности образовательной организации заключается в формировании интеллектуального, нравственного и ресурсного потенциала общества в лице обучающихся, а следовательно, и в содействии политическому, экономическому и культурно-технологическому развитию общества. Формирование критериев независимой оценки качества деятельности обуславливают полное включение общества в процесс оценивания, выделение наиболее значимых моментов деятельности образовательной организации, непосредственный контакт производителя и потребителя образовательных услуг;

6. Мотивационная функция позволяет образовательной организации, услуги и программы которой подвергаются независимой оценке качества, осуществлять собственный сравнительный анализ деятельности, выявлять области для её улучшения, перенимать лучшие практики, определять возможные перспективы развития;

7. Административная функция подразумевает принятие учредителем образовательной организации управленческих решений на основании проведенной независимой оценки качества.

Выводы. Таким образом, анализ структурных компонентов модели независимой оценки качества деятельности образовательной организации позволил выделить следующие критерии оценки образовательного учреждения, определяющие качество образования:

- качество условий осуществления образовательного процесса;
- качество образовательного процесса;
- качество результатов предоставления образовательных услуг.

Литература:

1. Волкова Е.Н., Кошелева А.Н., Богдановская И.М., Хороших В.В. Модель оценки профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С. 9.
2. Дружинина А.И., Цыплакова С.А. Интенсификация: тенденция развития образования и фактор повышения качества обучения // В сборнике: Современные направления модернизации российского образования: проблемы и перспективы материалы II Всероссийской студенческой заочной научно-практической конференции. БФ ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; отв. ред. Е.А. Кудрявцева. 2016. С. 46-48.
3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.
4. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 38-43.
5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Управление педагогическим процессом как системой // Школа будущего. 2016. № 4. С. 138-144.
6. 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.
7. 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.
8. Цыплакова С.А. Обеспечение качества в высших учебных заведениях // В сборнике: Теоретические основы и инструментарий профессиологической 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.
9. Цыплакова С.А. Профессионально-педагогическое образование и тенденции его развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 274-280.

Педагогика

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)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье автором было рассмотрено педагогическое моделирование, как способ исследования, обусловленный стратегиями системного, прогностического, компетентностного, личностно-деятельностного подходов. Определено, что при разработке способов моделирования проектной деятельности педагога профессионального обучения следует опираться на ведущие идеи общенаучной теории моделирования. Выявлены исходные теоретические положения педагогического моделирования и функции (познавательная, прогностическая, эвристическая). Определена процедура моделирования проектной деятельности, которая представлена поэтапно, соответственно структурным компонентам деятельности.

Ключевые слова: моделирование, проектная деятельность, профессиональное образование, подход.

Annotation. In the article the author examined pedagogical modeling as a research method, conditioned by strategies of system, prognostic, competence, personality-activity approaches. It is determined that when developing methods for modeling the project activity of a teacher of vocational training, one should rely on the leading ideas of the general scientific theory of modeling. The initial theoretical positions of pedagogical modeling and functions (cognitive, prognostic, heuristic) are revealed. The procedure for modeling the project activity is defined, which is presented in stages, according to the structural components of the activity.

Keywords: modeling, project activity, professional education, approach.

Введение. Выбор моделирования как способа исследования проектной деятельности педагога профессионального обучения обусловлен стратегией системного и прогностического подходов к проектной деятельности. Применение данных подходов позволяет создать представление об изучаемом объекте, которое содержит объяснительную функцию. В этом случае моделирование выступает в качестве преобразующей деятельности.

Отличительной особенностью моделирования является то, что с помощью построения модели можно оценить последствия каких-либо действий без экспериментов на реальном объекте. Модель заменяет объект в процессах планирования и прогнозирования.

Формулировка цели статьи. В связи с этим целью статьи является анализ педагогического моделирования проектной деятельности в системе профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Термин «модель» в переводе с итальянского означает – «образец, эталон». Первоначальное значение данного слова было связано со строительством, и почти во всех европейских языках оно употреблялось для обозначения образца или вещи сходной в своих характеристиках с другой вещью.

При разработке способов моделирования проектной деятельности педагога профессионального обучения следует опираться на ведущие идеи общенаучной теории моделирования, сущность которой заключается в следующем: изучение объекта и накопление фактов о нем – построение и изучение модели – использование результатов исследования модели.

В нашем исследовании моделирование использовано в познавательном и специальном смыслах. «Познать объект, – пишет И.Б. Новак, – значит смоделировать его. Моделирование в этом смысле охватывает все познание по широте, но не исчерпывает его по глубине».

В специальном смысле моделирование является способом познания, при котором одна система воспроизводится в другой. Именно в этой роли оно выступает при реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения, приобретая значение ведущего метода исследования.

В основе моделирования лежат ведущие положения о его целенаправленности, подобии объекта и модели, совокупности всех элементов модели, единстве объективного и субъективного и др.

Моделирование опирается на основные принципы системного подхода, и рассматривает объект исследования как систему, заключающуюся в единстве всех ее компонентов. Поэтому модель также должна представлять собой систему и обладать целостностью.

Модель объекта исследования является инструментом познавательной деятельности и становится прообразом объектов, еще не существующих в реальности. Данный процесс не ограничивается созданием одной модели, а является последовательной разработкой серии моделей, постепенно приближаясь к основным характеристикам объекта исследования.

Моделируя педагогические объекты, необходимо учитывать уровень познания, на котором осуществляется конкретное исследование, необходимо иметь в виду системные элементы, связывающие теорию и практику: методологические, фундаментальные и прикладные исследования; опытные разработки; изобретательскую деятельность; практическую деятельность; проектную деятельность.

Логика процесса моделирования обуславливает основные его этапы; постановка целей и задач моделирования; сбор и анализ теоретических и эмпирических данных об объекте исследования; построение модели проектной деятельности педагога профессионального обучения; разработка технологии реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения.

Исходными теоретическими положениями моделирования в нашем исследовании являются:

- положения системного и прогностического подходов, а также теории моделирования;
- формирование проектной компетенции педагогов профессионального обучения выступает приоритетным направлением в профессионально-педагогическом образовании;
- взаимосвязь процессов социализации и профессионализации личности педагога профессионального обучения;
- структурно-системное обоснование проектной деятельности;
- реализация принципов непрерывного образования при определении сущности проектной деятельности;
- обоснование целостности и целенаправленности педагогического проектирования.

При моделировании любого объекта, процесса или явления необходимо рассматривать его состояние и структуру движения. Под состоянием принято понимать всю совокупность элементов, характеризующих объект в любой момент его осуществления. Динамическая структура объекта заключается в его переходе из одного состояния в другое, от одной части к другой.

Основными функциями моделирования являются: познавательная, эвристическая и прогностическая.

Познавательная функция моделирования выражается в том, что сущность модели заключается в единстве противоположных элементов познавательного процесса – абстрактного, логического, конкретного, чувственного, она является связующим звеном теоретического мышления и реальной действительности. Важна и другая сторона данной функции, заключающаяся в необходимости подкрепить абстрактное мышление наглядными и чувственными образами. Эту функцию выполняют демонстрационные модели.

Важную роль в развитии научного знания играет эвристическая функция моделирования, через реализацию концептуальной модели. Проводится мысленный аналог изучаемого объекта, условный и приближительный, но наделенный объединяющими свойствами с объектом. При реализации данной функции модель переходит из класса идеальных в класс материальных. Прогностическая функция моделирования связана с тем, что прогноз позволяет показывать пути развития модели и объекта.

Разрабатывая модель проектной деятельности педагога профессионального обучения, необходимо учитывать положения системного, компетентностного, прогностического, технологического, личностно-деятельностного подходов.

Системный подход обеспечивает возможность рассматривать проектную деятельность педагога профессионального обучения как целостный объект. Он ориентирован на определение всех взаимосвязей и взаимодействий возникающих в ходе проектирования; точно определяет цели проектирования и рассматривает проектную деятельность как механизм достижения поставленных целей. Определяет альтернативные варианты достижения поставленных целей и анализирует результаты проектной деятельности. Направлен на интеграцию и координацию проектной деятельности, как в процессе проектирования, так и в процессе реализации полученных результатов.

Системный подход обеспечивает структурную целостность построения проектной деятельности педагога профессионального обучения; позволяет выявить системные характеристики проектной деятельности педагогов профессионального обучения, рассматривает научные основы проектной деятельности, обеспечивает преемственность этапов реализации проектной деятельности, позволяет органически соединить структурные подсистемы проектной деятельности, так как они отражают различные стороны проектной деятельности, обеспечивают переход от теоретических знаний проектной деятельности к практической реализации.

Компетентностный подход обеспечивает возможность педагога профессионального обучения реализовывать свою проектную деятельность в конкретной проектно-профессиональной деятельности, объединяет интеллектуальную и поведенческую составляющие проектной компетенции, интегрирует междисциплинарные знания и умения, относящиеся к широким сферам проектной деятельности.

При реализации компетентностного подхода в проектной деятельности направлено на:

- формирование общекультурных и профессиональных компетенции;
- требования к тому, что обучающий должен знать, уметь, и чем владеть;
- формирование жизненных навыков.

Прогностический подход обеспечивает исследование перспектив развития образования, выявление проблем и противоречий; на их основе определяются требования к проектной деятельности, личностным и

профессиональным качествам будущих специалистов; получение опережающей информации о развитии проектной деятельности, определение долгосрочных перспектив формирования личности специалиста; предвидение и проектирование будущих изменений в развитии личности; прогностический подход к научному исследованию целей, содержания процесса проектной деятельности педагога профессионального обучения позволяет предвидеть изменения в материальной и социальной среде, в различных отраслях науки, техники, производства, технологических процессов, условий труда, то есть осуществлять стыковку результатов экономического, социального, научно-технического, производственно-технологического и педагогического прогнозирования.

Технологический подход обеспечивает единство проектной деятельности педагогов и студентов, овладение системой деятельности педагогов профессионального обучения, диагностично поставленные цели обучения, структурированность содержания обучения, управляемость процесса обучения, этапность непрерывного овладения системой деятельности педагога профессионального обучения, формирования профессиональных, культурно-творческих знаний, умений, навыков, которые соответствуют интегративным комплексам знаний, умений, навыков, через моделирование и реализацию проектной деятельности педагога профессионального обучения.

Личностно-деятельностный подход обеспечивает направленность проектной деятельности на развитие личностных качеств, способности к активной творческой деятельности, осознания себя субъектом профессиональной культуры в новых социально-экономических условиях, рассмотрение проектной деятельности как системы определенных видов деятельности, освоение и выполнение которых ведет к усвоению новых знаний, развитию личностно-профессиональных качеств.

Данный подход ориентирует проектную деятельность на ценностные ориентации и построение на их основе целей, содержания, процесса и результата профессионального обучения.

На основе такой модели необходимо исследовать личностные качества, способности, черты характера, уровень развития мышления, объем усвоенных знаний, умений и навыков, необходимых педагогу профессионального обучения, четко определить пути, основные виды, формы, средства, методы обучения и воспитания обучающихся с учетом личностных особенностей.

Личностно-деятельностный подход выражается через социальную и практически-действенную функцию. Социальная функция связана с воздействием на человека. Перспективой развития становится рассмотрение учащегося не как объекта педагогического воздействия, а как субъекта, что обеспечивает развитие ценностно-мотивационной сферы личности как педагога, так и самих учащихся.

Провозглашая идеи гуманизации и демократизации, интеграции и дифференциации, интенсификации и технологизации, личностной ориентации и деятельностного подхода профессиональное обучение чаще всего направлено на реализацию одного из этих процессов. Реальный процесс обучения зачастую базируется на предметной, функциональной основе. Таким образом, создание модели проектной деятельности является актуальной задачей, которая делает возможным интеграцию на различных уровнях обобщения (методолого-теоретическом, общепедагогическом и профессионально-технологическом).

Проектная деятельность включает цели, содержание, методы, средства, результат. Таким образом, процедура моделирования проектной деятельности может быть представлена поэтапно, соответственно структурным компонентам деятельности:

- выделяется элемент педагогического процесса, подлежащий проектированию;
- проектируется целевой компонент;
- на основании целевых ориентиров структурируется, представляется как некоторая система содержания учебного материала;

– на основе учета закономерностей функционирования познавательного механизма и логики структурированного содержания строится программа действий преподавателя по управлению и регуляции учебно-познавательной и учебно-производственной деятельностью обучающихся.

Основная цель проектной деятельности заключается в развитии личности обучающегося, разработки учебных, внеучебных, учебно-профессиональных проектов, а также формирование проектной компетенции педагогов профессионального обучения под которой мы понимаем способность реализовывать проектную деятельность в реальной профессиональной ситуации.

Структура проектной деятельности педагога профессионального обучения представлена следующими видами проектирования:

- проектирование педагогических систем, направленное на разработку концепций и структуру развития педагогическим систем (учебного заведения, педагогического процесса, педагогических ситуаций);
- проектирование педагогического процесса, направленное на разработку целей, содержания, методов, средств, результата педагогического процесса;
- проектирование педагогических ситуаций, направленное на разработку проектов педагогических ситуаций, типов взаимодействия между участниками педагогических систем.

Результатами проектной деятельности педагога профессионального обучения являются: разработка концепции развития педагогической системы; модель педагогического процесса; учебные, внеучебные, учебно-профессиональные проекты, курсовые и дипломные работы; планы и программы развития педагогических процессов.

Таким образом, проектная деятельность является целостной системой в единстве учебной и внеучебной деятельности и строится на неразрывном единстве всех компонентов.

Выводы. При построении модели проектной деятельности педагога профессионального обучения необходимо исходить из следующих положений:

- проектная деятельность рассматривается как вид профессионально-педагогической деятельности по стратегии развития педагогических систем, моделей, предвидения, предвосхищения инновационных педагогических процессов; по разработке планов и программ функционирования педагогического процесса с целью создания единого педагогического пространства, органического единства теоретического и практического взаимодействия различных видов деятельности в педагогическом процессе;
- структурно-содержательные характеристики проектной деятельности отражают объективно существующие зависимости между компонентами исследуемого объекта;
- оптимальные результаты проектной деятельности педагога профессионального обучения (проекты) достигаются при сочетании элементов системы в их взаимосвязи.

Модель представляет целостную профессионально-педагогическую систему, включающую цели проектной деятельности, компоненты, структуру и подсистемы проектной деятельности, основные этапы технологии реализации проектной деятельности и результат.

Литература:

1. Маркова С.М. Проектирование образовательных систем: теоретический аспект // В мире научных открытий. 2012. № 9.2 (33). С. 402-412.
2. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.
3. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Yakovleva S., Shherbakova E. Principles of building of objective-spatial environment in an educational organization // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3457-3462.
4. Цыплакова С.А. Профессионально-педагогическое образование и тенденции его развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 274-280.
5. Цыплакова С.А. Моделирование проектной деятельности педагога профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Цыплакова Светлана Анатольевна. - СПб., 2015. - 181 с.

Педагогика

УДК: 372.8

аспирант Чернова Ольга Александровна

ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург),

заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель географии

ГБОУ Лицей № 597 (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ "СТУПЕНИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ"

Аннотация. В статье рассматриваются особенности осуществления исследовательской деятельности в 5-7 классах. Работа дает представление о том, какие исследовательские умения формируются на этой ступени обучения. Представлена классификация и описание исследовательских умений, формируемых в процессе реализации программы внеурочной деятельности "Ступени Естествознания".

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские умения, внеурочная деятельность, естествознание.

Annotation. This paper outlines some specific features of researching activities for the 5-7 grade students. The work presents basic skills which are taught in this period. As well as the description and classification of the basic research skills, being taught in the process of implementation of the "Steps in Science" extracurricular study programme.

Keywords: research, research skills, extracurricular activities, science.

Введение. Ребенок - исследователь по своей природе. Любознательность, постоянное стремление наблюдать, искать, добывать новые сведения о мире, экспериментировать являются важнейшими чертами поведения детей. Исследовательская активность - естественное состояние ребенка, это и создает условия для того, чтобы психическое развитие обучающихся разворачивалось как процесс саморазвития. Данный вид деятельности является средством повышения мотивации и эффективности учебной деятельности обучающегося. Главная цель исследовательской деятельности - формирование у учащегося исследовательских умений как готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. [8]. Курс внеурочной деятельности "Ступени Естествознания" как нельзя лучше способствует решению этих задач.

Учителю в своей работе нужно не просто организовывать исследовательскую деятельность обучающихся, но в первую очередь формировать и развивать исследовательские умения на каждом этапе этой деятельности.

Исследовательские умения – это ожидаемый результат исследовательской деятельности, представляющий интеграцию специальных, осознанных, взаимообусловленных, в совершенстве освоенных действий, обеспечивающих учащимся самостоятельное создание исследовательского продукта [3]. Исследовательские умения особенно ценны тем, что они создают надежный фундамент для постепенного преобразования процессов обучения и развития в процессы более высокого порядка - самообучение и саморазвитие.

Формулировка цели статьи. В данной статье дается характеристика исследовательских умений, показана значимость их формирования в 5-7 классах во внеурочной деятельности на примере программы "Ступени Естествознания".

Изложение основного материала статьи. Учебная исследовательская деятельность - это специально организованная творческая деятельность детей, направленная на реализацию исследования или его части с разной степенью самостоятельности с применением доступных детям методов исследования, результатом которого является субъективно новое для ребенка знание, исследовательские умения и новые познавательные мотивы [7].

В работе О.А.Абдулаевой и О.А. Ивашедкиной [1] выделяются следующие принципы исследовательской деятельности.

1. Принцип ориентации на познавательные интересы учащегося. Развитию данного интереса способствует внеурочная деятельность, обладая достаточным количеством времени для реализации творческого потенциала обучающихся.

2. Принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение.

Исследовательская деятельность организовывается с учетом реализации обучающимися личностных потребностей.

3. Принцип освоения знаний в единстве со способами их получения. В ходе исследовательской деятельности ученик учится размышлять, наблюдать, использовать собранный материал, соблюдать правила безопасности, делать выводы. Для исследовательской деятельности важно не только достижение результата, но и осознание способов его получения.

4. Принцип опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации. Исследование является результатом детского "почему?" В современной школе на первый план выходит способность самого ребенка самостоятельно добывать знания, а не получать их в готовом виде.

5. Принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения. Исходя из предыдущего принципа, идеальным было получение знаний учащимися в ходе самостоятельной (а лучше - самостоятельно организованной исследовательской деятельности), но не все и не всегда в обучении может быть подчинено данным принципам. В получении знаний невозможно уйти и от репродуктивных методов. Умелое сочетание этих методов позволяет получать полный объем знаний и развивать творческий потенциал подростка.

Формирование исследовательских умений начинается еще в ДОУ, здесь результатом исследовательской деятельности является, прежде всего, формирование новых познавательных интересов, исследовательского поведения, положительного отношения к познанию как виду деятельности, основы для дальнейшей исследовательской деятельности в виде сформированных отдельных исследовательских действий [7].

Обучающиеся к окончанию школы должны обладать специальными исследовательскими умениями, формирующимися через научно-образовательную и поисково-творческую деятельность, такой как организация дискуссий, интерактивных игр, дебатов. Учащиеся старшего звена должны быть достаточно подготовлены к исследовательской деятельности, они самостоятельно выбирают тему исследования, руководствуются своими интересами. Итогом работы становится творческий отчет, формы которого могут быть различны: презентация, защита реферата, выпуск газеты. Результативность исследовательской деятельности в старших классах напрямую зависит от сформированности исследовательских умений в среднем звене обучения. К 5 классу обучающиеся уже имеют четкие представления об исследовательской деятельности, при осуществлении которой уже заложены основы следующих исследовательских умений: 1) определение проблемы; 2) постановка вопросов; 3) формулирование понятий; 4) различного рода классификации; 5) проведение наблюдения; 6) осуществление экспериментальной части исследования; 7) формулировка выводов; 8) простейшее структурирование материала.

Проложить "мостик" между тем, какими исследовательскими умениями уже обладали ученики начального звена обучения, сформировать исследовательские умения, которыми должны обладать выпускники школы может не только урочная, но внеурочная деятельность, особенно, в области естествознания.

Курс внеурочной деятельности "Ступени Естествознания" (5–7 класс) позволяет приобщить обучающихся к исследовательской деятельности и создать основу для понимания значимости естественнонаучного познания для каждого человека как основы ориентации в системе «Природа-Человек». Овладение учащимися приемами естественнонаучных наблюдений, опытов исследований и оценки достоверности полученных результатов в рамках освоения данной программы внеурочной деятельности, направлено на формирование у учащихся представлений о целостной современной естественнонаучной картине мира, о природе как единой целостной системы.

Исследовательская деятельность, реализуемая учащимися в рамках курса "Ступени Естествознания", позволяет формировать умения необходимые для планирования и осуществления учебного исследования, способствуют освоению учащимися общих принципов методологии научного познания, которые несут прикладной характер и могут быть использованы в различных научных областях.

Для изучения естествознания исследовательская деятельность является базовой, так как позволяет использовать разнообразные формы занятий.

Исследовательские умения формируются поэтапно и комплексно, в течение продолжительного времени. Наиболее важными из них являются следующие компоненты исследовательских действий, которые выделяет в своих работах А. Савенков [5]. Рассмотрим формирование данных умений на примере курса внеурочной деятельности "Ступени Естествознания".

1. Видение проблемы. Это исследовательское умение сложное. Оно формируется на протяжении всего периода обучения, являясь наиболее значимым из всех исследовательских умений. Данное умение формируется при многократном рассмотрении проблемы с различных точек зрения. Формированию видения проблемы в 5-7 классах способствуют такая работа как: "Продолжи рассказ", "Составь рассказ от имени другого персонажа", "Подбери начало (конец) к рассказу", "Вторая жизнь ненужных вещей" и др. Применительно к нашему курсу в 6 классе по теме "Как растения получают энергию солнечных лучей" можно предложить обучающимся составить рассказ "от лица" растения, обязательно с описанием внешнего вида и особенностей жизненного цикла в различные сезоны года.

2. Наблюдение как способ выявления проблем. В научной практике в наблюдении используются различные средства (включающие как программу, параметры наблюдения, так и различного рода инструменты, приборы). В процессе обучения наблюдение служит для выявления проблемы при осуществлении анализа предмета наблюдения. Правильная организация и проведение наблюдения очень непростая задача, в начальной школе эту роль берет на себя педагог, а в среднем звене обучения наблюдение способны организовать обучающиеся. При проведении опыта в 6 классе по теме "Вода - это минерал?" обучающиеся делают вывод, что лед не тонет в воде. Данный вывод позволяет поставить проблему: "Почему лед не тонет в воде? Почему лед легче воды?".

3. Выдвижение гипотезы. Это умение тесно связано с уже сформированным в начальной школе умением задавать вопросы. Умение выдвигать гипотезы подготавливает учащихся 5-7 классов к формированию исследовательских умений старшей школы, таких как постановка реальных и мысленных экспериментов. Для того чтобы научиться вырабатывать гипотезы, надо научиться, размышляя, задавать вопросы. Здесь юному исследователю могут помочь такие словосочетания как: "может быть", "что, если...", "возможно", "предположим", "допустим". Вопросы педагога могут быть совсем провокационными. Например, при изучении в 6 классе темы "Космическая роль зеленых растений на планете" можно предложить учащимся обосновать гипотезу о том, как изменится наша планета без растений.

4. Формулирование вопросов. Данное умение рассматривается в литературе как вариант, компонент умения увидеть проблему. Учебные тексты позволяют формировать это умение, начиная с 1 класса,

постепенно усложняя проблемные ситуации и вопросы от анализа простых текстов к вопросам, направленным на анализ способов решения проблем. При формировании данного и предыдущего умений педагог должен помнить, что главным вопросом, на который отвечают дети, должен быть вопрос "Почему?" Но могут быть использованы и другие вопросы, например, оценочный вопрос при изучении в 5 классе темы "Как работают в лаборатории". Обучающиеся рассматривают плакаты с графическими правилами поведения ученика в лаборатории. Учитель задает вопрос: "Что из того, что делает мальчик в лаборатории верно?" Вопрос может быть и описательным. Например, изучая в 5 классе тему "Способы очистки веществ", обучающиеся способны задать следующие вопросы: "Как очистить воду от нерастворимых в ней примесей?", "Как происходит фильтрация воды в промышленных масштабах?", "Как сделать жесткую воду мягкой в домашних условиях?", "Когда для очистки применяют способ отстаивания?", "Что представляет собой процесс выпаривания воды?" и др.

5. Формулирование понятий - это логическая операция, которая направлена на раскрытие сущностей понятия либо установление значения термина. К моменту обучения в 5 классе ученик уже обладает самыми простыми данными умениями, которые формируются следующими методами: метод определения понятий; метод подбора характеристик, метод подбора примеров. В 5- 6 классе больший упор делается на методы сравнения, определения сходства и различия. Например, при изучении в 6 классе темы "Горные породы и минералы" учащиеся предлагают таблицу, в одном столбике которой помещены горные породы, а в другом - минералы. Сначала учитель предлагает обучающимся самим сформулировать понятия "Минерал" и "Горная порода", если это вызывает затруднение, открывается следующая часть таблицы, в которой описаны свойства тех и других природных тел. При изучении темы 5 класса "Красная книга" формулирование понятия может осуществляться после ознакомления с текстом, в котором говорится о содержании, задачах, целях и периоде создания. После знакомства с текстом учащиеся должны сформулировать определение что такое "Красная книга".

6. Классификация - это распределение объектов по группам в соответствии с основаниями, принципами деления. Умения классифицировать формируются еще в начальной школе. Здесь могут быть такие методы, как "определение лишнего предмета", "определение недостающего предмета", "выделение предметов по принципу - "чем схожи" и "чем различаются". А.И. Савенков выделяет несколько видов объединения:

- Категориальное объединение (подбор понятия, характерного для всех предметов группы);
- Функциональное объединение (объединение предметов по их использованию человеком, значению в природе);
- Пространственное объединение (по принадлежности предметов к каким-либо ареалам, территориям);
- Аналитическое объединение (определение общих признаков видовых, поведенческих и др.) [6].

Например, при изучении в 5 классе темы "Как сохранить растительный и животный мир" учащиеся вполне способны соотнести положительное и отрицательное влияние человеческой деятельности на биосферу. Педагог предлагает на основании уже имеющихся у обучающихся знаний и дополнительных источников информации записать примеры положительного и отрицательного антропогенного влияния на растительный и животный мир.

7. Взаимодействие с парадоксами. Данный вид исследовательского умения наиболее сложный. Так как в парадоксе используются сочетания более двух противоположных утверждений, учащиеся должны подобрать убедительные аргументы для каждого из них. Основой для определения парадокса может быть простой эксперимент. Так в 5 классе при изучении темы "Вещества" обучающиеся проводят эксперимент. Бросая в таз с водой небольшие предметы из железа, они делают вывод, что металлические предметы тонут. "А как же тогда плавают корабли?" - спрашивает учитель. Здесь то и приходится говорить о плотности вещества. Парадокс может подаваться как проблемный вопрос. При изучении курса "Ступени Естествознания" в 7 классе обучающиеся сталкиваются с парадоксом: "Открыл Америку Х. Колумб, а называется материк "Америка", а не "Колумбия". При изучении темы "Минералы" можно предложить учащимся парадокс "Ползающих камней" в Долине смерти. Ученики должны выдвинуть гипотезу и обосновать ее.

8. Проведение эксперимента. В ходе формирования этого умения предполагается воздействие на объект исследования. Кроме того, при поиске решения проблемы могут использоваться умения делать выводы, умозаключения и умения классифицировать. Особенно этому способствует мысленный эксперимент. Он хоть и достаточно сложен для осуществления и может проводиться только в старших классах, но в ходе этого эксперимента исследователь представляет себе каждый шаг своего воображаемого действия с объектом и может яснее увидеть результаты этих действий. Для обучающихся 5 - 7 классов более приемлемым может стать эксперимент с реальными объектами. Особенно важен этот вид экспериментов при изучении естественнонаучных предметов. В теме "Виды физических явлений" в 6 классе можно экспериментально доказать и показать явление электризации (надеваем домашние тапочки матерчатые, только не с резиновой подошвой. Трем длительно ногами по ковру или деревянному полу, если коснуться кончиком пальцев с напарником, то получите разряд. В темноте будет видно, как он сверкает). Учащиеся вспоминают, где в природе они видели такие явления и когда они возникают?

9. Формулировка выводов и умозаключений - форма мышления, посредством которой на основе имеющихся знаний (опыта) выводится новое знание. Выделяется три вида умозаключений: индуктивное (от частного к общему), дедуктивное (выдвижение гипотезы) и умозаключение по аналогии (основывается на умении выделять признаки). Эти исследовательские умения также относятся к трудно формируемым, но работу над их формированием эффективнее проводить, опираясь на сопоставления, выделения общих признаков, определению на что похоже, выделению предметов совершенно из разных групп, но имеющих схожие свойства. Основная задача педагога при формировании данного умения - помочь учащимся в ходе собственных несложных коллективных рассуждений сформулировать вывод. Это достигается постановкой последовательных вопросов. Так, изучая в 6 классе тему "О чем "рассказал" кусочек мела", рассматривая в микроскоп мел, обучающиеся делают вывод о месте и способе его образования, а воспользовавшись определителем, вполне могут назвать и его возраст.

10. Работа с метафорами. Это сложный вид исследовательских умений. Начинать его формирование учитель может с заданий типа: "Объясните значение выражения", "Найди в тексте подтверждение афоризмов

на заданную тему", "Используя рекламные плакаты, сформулируй проблему" и др. При изучении темы "Взаимосвязи компонентов в природе" в 6 классе учитель просит обучающихся показать взаимосвязи в природе на примере русских народных сказок. Как народ переносил эти взаимосвязи в сказочную форму. В 5 классе при изучении темы "Глобальные проблемы современного мира", используя рекламные плакаты, учащиеся формулируют глобальные проблемы человечества (реклама Greenpeace, демографических проблем и т.д.).

11. Установление причинно-следственных связей. Это сложный, интегративный процесс познания действительности посредством построения рассуждений и умозаключений, основанных на выполнении ряда логических операций (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение). Формирование данного исследовательского умения имеет определенную структуру.

- 1) осмысление представленного явления (события, ситуации);
- 2) выявление общих и отличительных признаков данного явления;
- 3) определение существенных признаков (причин) явления;
- 4) формирование суждения о возможных следствиях данного явления;
- 5) обоснование сделанных предположений посредством рассуждений и умозаключений.

При изучении темы "Горные породы и минералы" в 6 классе, изучая вулканическую деятельность, обучающиеся делают "макет" литосферных плит, накладывают его на физическую карту Мира. Убедившись, что вулканическая деятельность приурочена к стыкам литосферных плит, делают вывод о движении земной коры и ее активности. Изучая тему "Минералы" в этом же разделе, учащимся предоставляется коллекция минералов и названия этих минералов на карточках на иностранных языках. Определив химические и физические свойства минералов, учащиеся подбирают к ним названия. Например, немецкое слово "twarc" твердый (соответствует названию минерала кварц); латинское "granum" означает "зерно" (соответствует названию гранит) и др. Продуктивнее всего эта работа может быть организована в группе.

12. Структурирование материала. Формирование данного умения включает в себя большой набор операций. Основные – это умение выделять главное и второстепенное, умение выстраивать последовательность событий, умение составлять таблицы, логические опоры. При изучении темы "Земля - компонент Солнечной системы" обучающиеся 6 класса с опорой на текст должны самостоятельно составить таблицу "Космические тела" (графы таблицы ученики выбирают сами, но по заданию их должно быть не менее 4). Еще одним примером задания может служить "Составление графического рисунка "Виды солнечной энергии" в 6 классе. Этот вид работы предполагает знакомство с текстом и обозначение на рисунке стрелками различных видов солнечной энергии, попадающей на земную поверхность.

Выводы. Программа внеурочной деятельности "Ступени естествознания" направлена на формирование исследовательских умений обучающихся 5-7 классов и построена таким образом, что востребованы многообразные аспекты практического опыта и знаний обучающихся из разных предметных областей. Задания в рамках курса "Ступени Естествознания", посильны практически любому ученику и способствуют формированию у обучающихся целостной картины Мира, делая процесс обучения значимым и интересным.

Литература:

1. Абдулаева О.А., Ивашедкина О.А. Организация учебной проектной и исследовательской деятельности при изучении курса "Естествознание": методическое пособие / науч. ред. И.Ю. Алексашина – СПб.: СПб АППО - 2014. – 66 с.
2. Алексашина И.Ю. Интегрированный курс «Естествознание» как новый учебный предмет: теоретический анализ, проблемы и опыт реализации // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – СПб.: СПб АППО, 2015 –№2(2) – с. 22-34.
3. Головизнина, Н.Л. Исследовательские умения как средство развития самостоятельности старшеклассников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Головизнина Наталья Леонидовна. – Киров, 2005. – 186 с.
4. Полещук А. А. , Галкина Е. А. Формирование исследовательских умений в процессе обучения биологии / Организация исследовательской деятельности школьников по биологии в условиях реализации ФГОС ООО / Педагогические чтения в ННГУ. Сборник научных статей. Нижний Новгород. Арзамас. 2015 с. 503-504
5. Савенков А.И. Развитие исследовательских умений школьников. / Школьный психолог. №18 (424), 2008
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников. / Фізика: проблеми викладання. 2007. №3. С. 14-24
7. Семенова Н.А. Исследовательские действия как основа включения дошкольников в познавательно-исследовательскую деятельность./Детский сад: теория и практика. 2015. № 9. 18-24
8. Семенова Н.А. Организация исследовательской деятельности младших школьников: метод. пособие. Томск / Томский ЦНТИ, 2007, 76 с.

УДК 372.881.1

учитель истории Чилингарова Диана Нораировна

Санаторная школа интернат №74 (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент Оганнисян Лариса Арамовна

Южный Федеральный Университет (г. Ростов-на-Дону)

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность межпредметных связей обусловленная современным уровнем научно-технического прогресса, усилением интегративных тенденций в науке, технике и производстве.

Ключевые слова: интегрированный урок, межпредметная связь, формирование личности, взаимосвязанность материала.

Annotation. The article discusses the relevance of interdisciplinary connections due to the modern level of scientific and technical progress, strengthening of the integrative trends in science, engineering and manufacturing.

Keyword: integrated lesson, interdisciplinary communication, development of personality, the interrelatedness of the material.

Введение. В условиях модернизации российского образования меняются задачи современной школы. Важнейшими приоритетами для обучающихся становятся индивидуальное развитие, осознание своей позиции в обществе, самостоятельность, готовность к самоопределению, то есть те качества, без которых невозможна модернизация страны и вступление в сообщество развитых государств. Для решения этой задачи необходимо создать систему обучения, которая бы соответствовала формированию у школьников системных знаний, не причиняя вреда их здоровью. Психолого-педагогическая мысль и образование находятся в постоянном поиске методов, форм, приемов, способствующих созданию такой системы. Одно из направлений в этом поиске - осуществление межпредметных связей в обучении. Актуальность межпредметных связей на данном этапе развития общества очевидна, это требование времени. Она обусловлена современным уровнем научно-технического прогресса, усилением интегративных тенденций в науке, технике, производстве. И эта проблема школьного образования по-прежнему остается нерешенной. Многопредметность учебного плана, слабая связанность научных дискурсов (рассуждений), представленных в содержании учебных предметов, разрыв между знанием и личностью обучаемого и другие причины ведут к фрагментарности обучения.

Формулировка цели статьи. Целью интегрированных уроков является формирование у школьников целостного представления об окружающем мире, активизация мыслительной деятельности, побуждение к поиску новых способов познания учебного материала, формирование исследовательского типа мышления.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях формирование личности, владеющей разносторонними знаниями, признано приоритетной целью деятельности образовательных систем. Достижение целостности общего образования, связанность его предметно-содержательных, организационно-процессуальных и личностно-развивающих компонентов становится первоочередной задачей педагога. Успех в формировании единой системы научных знаний о живой и неживой природе становится возможным, если обучение ведется во взаимосвязи и взаимодействии смежных предметов, в частности предметов литературы и истории. При реализации межпредметных связей (МПС) у обучающихся формируются «умения устанавливать и усваивать связи между предметами, осуществлять перенос и синтез знаний из смежных предметов, что, в свою очередь, способствует усилению взаимодействия индукции и дедукции, анализа и синтеза, обобщения и конкретизации в познании, а также развитию эвристических методов обучения. Формируя у обучающихся умения обобщать знания из смежных предметов, учитель развивает у них умение в единичном видеть общее и с позиций общего оценивать особое» [1]. Этот процесс влияет не только на усвоение конкретных общенаучных знаний, но и на эмоционально-ценностное отношение школьников к процессу познания, что сказывается на эффективности обучения, прочности знаний и развитии интеллекта.

Принцип целостности образа мира требует отбора такого содержания образования, которое поможет школьнику удерживать и воссоздавать целостность картины мира, обеспечит осознание им разнообразных связей между объектами и явлениями, и в то же время - сформированность умения увидеть с разных сторон один и тот же предмет. Познавательная деятельность учащихся возможна лишь там, где созданы определенные условия для ее развития. И в этом огромную роль играет интеграция учебного процесса. При осуществлении интегративного подхода в обучении очень важно учитывать здоровье ребенка, т.к. такие уроки требуют большей концентрации внимания, сосредоточенности, использование приемов анализа и синтеза и т.д. За время работы в школе мною были апробированы традиционные методики обучения. Но предпочтение отдано использованию технологии интегрированного обучения, как дающей наиболее эффективный результат. Межпредметная интеграция не отрицает предметной системы. Она является важным путем ее совершенствования, преодоления недостатков и направлена на углубление взаимосвязи и взаимозависимости между предметами. Содержательные и целенаправленные интегрированные уроки вносят в привычную структуру школьного обучения новизну и оригинальность, и имеют определенное преимущество для учащихся:

- строятся с учетом индивидуальных особенностей ребенка, с учетом его возрастных и психологических особенностей;
- повышают мотивацию, формируют интерес, что способствует самообразованию, повышению уровня обученности и воспитанности учащихся;
- способствуют формированию целостной картины мира, рассмотрению предмета с нескольких сторон: теоретической, практической, прикладной;
- позволяют систематизировать знания;
- способствуют развитию, в большей степени, чем обычные уроки, эстетического восприятия, воображения, внимания, памяти, творческого мышления учащихся.

При использовании интеграции в обучении восстанавливается целостность образовательного пространства за счет объединения обучения, развития, воспитания учащихся.

Проблема интеграции обучения и воспитания в средней школе важна и современна. Её актуальность продиктована новыми социальными запросами, предъявляемыми к школе. Современная система образования направлена на формирование высоко образованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей явлений и процессов окружающего мира. Предметная разобщённость становится одной из причин фрагментарности мировоззрения выпускника школы, в то время как в современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции. [2].

Интеграция позволяет научить ребёнка самостоятельно добывать знания, развивает интерес школьника к учению, повышает его интеллектуальный уровень.

Процесс интеграции представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения, способствующей созданию нового целого "монолита знаний".

Интеграция содержания обучения – процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования с целью формирования целостного представления о мире, ориентированной на развитие и саморазвитие личности ребенка.

К идее интеграции ещё в далёком прошлом обращались представители классической педагогики. Великий дидактик Ян Амос Коменский подчёркивал: "Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи". исходил из следующего требования: "Приведи в своём сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе». Константин Дмитриевич Ушинский считал, что "...знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь".

Интеграция - это естественная взаимосвязь наук, учебных дисциплин, разделов и тем разных учебных предметов с целью формирования целостного представления о мире, ориентированного на развитие и саморазвитие личности ребенка.

Чем вызвано возникновение интегративного подхода к обучению среди учителей-практиков? Конечно, существованием определённых проблем в обучении.

Думаем, что многие учителя согласятся, что в современной школе существуют такие проблемы, как:

- увеличение учебной нагрузки, что часто ведёт к ухудшению здоровья школьников;
- отрывочность и несогласованность, разобщённость формирования общих понятий, выработки обобщенных умений и навыков;
- разобщённость знаний учащихся, несформированность единой картины мира, недостаточная практическая направленность учебных предметов;
- снижение интереса к учёбе у значительной части учащихся.

Интегративное обучение помогает решить или в определённой степени уменьшить эти проблемы. Как показывает практика, на интегрированном уроке

- значительно активизируется познавательная деятельность учащихся, усиливается учебная мотивация;
 - происходит творческое усвоение знаний учащимися, развитие научного стиля мышления;
 - формируется комплексный подход к изучению окружающего мира;
 - экономится время за счёт интегративных связей, снижаются нагрузки;
- повышается интерес учащихся к учёбе.

Одной из основ разработки интегрированных уроков, является интегративно-тематический подход, обоснованный. Интегративно - тематический подход позволяет установить, что изучаемая тема может быть связана с различными темами других дисциплин учебного плана [3].

Однако не каждый урок с использованием межпредметных связей можно назвать интегрированным. Главными принципами интегрированного урока должны стать:

- логическая взаимообусловленность и взаимосвязанность материала из разных учебных дисциплин;
- предметом анализа выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных дисциплинах;

- включение в процесс познания всех анализаторов;

Вполне естественно, что такие уроки требуют от учителя дополнительной подготовки.

Поскольку интеграция - это не самоцель, а определенная система в деятельности учителя, то должен быть и вполне конкретный результат интегрированного обучения:

- повышение уровня знаний по предмету, который проявляется в глубине усваиваемых понятий, закономерностей за счет их многогранной интерпретации с использованием сведений интегрируемых наук;
- изменение уровня интеллектуальной деятельности, обеспечиваемого рассмотрением учебного материала с позиции ведущей идеи, установлением естественных взаимосвязей между изучаемыми проблемами;

- эмоциональное развитие учащихся, основанное на привлечении музыки, живописи, литературы и т. д.;

- рост познавательного интереса школьников, проявляемый в желании активной и самостоятельной работы на уроке и во внеурочное время;

- включение учащихся в творческую деятельность, результатом которой могут быть их собственные выводы, оценки, являющиеся отражением личностного отношения к тем или иным явлениям и процессам.

Таким образом, интегративный подход к обучению сегодня является потребностью времени. Его реализация требует от учителя дополнительных усилий при подготовке урока. Применение интеграции позволяет совершенствовать познавательные мотивы: интерес к знаниям, к содержанию и процессу изучения. Причём именно в той мере, в какой ученик участвует в поиске и обсуждении разных способов решения проблемы, разных путей его проверки [4].

В процессе познания ученик, используя все свои знания, должен пройти все звенья научного творчества: постановку проблемы, выражение решения и реализация продукта. При этом в отличие от учёного у него учебная задача и выражает он её в более простых формах.

Такой подход вызывает положительные эмоции от новых, более "взрослых" форм работы, создаёт атмосферу непринуждённости и раскованности школьников, активизирует познавательную деятельность учащихся.

Необходимость проведения интегрированных уроков возникла в связи с тем, что в большинстве знания учеников дифференцированы, учащиеся с трудом связывают понятия, факты из других предметов. Кроме того, основные требования к качественному уроку предполагают включить этап установления межпредметных связей, осознаваемых учащимися, в содержание урока для осуществления связи с ранее изученными знаниями и умениями [5].

Одной из необычных форм патриотического воспитания стал интегрированный урок по истории «Наш родной край - Ростовская область». На занятии было продолжено изучение темы «Святые Ростовской области». В ходе урока нами применялись следующий педагогический метод: объяснительно-иллюстративный. На уроке повествование о родном крае сопровождалось слайдами с видами реки Дон, исторически значимых мест – станица Раздорская (первая столица казачества), станица Староческаская с видами соборов, колокольни и монастыря, Майданной площади, виды станицы Вешенской, Цимлянского водохранилища. Дети прочитали стихи «Здравствуй, Дон!» (А.С. Пушкина), «Донская предвечерняя волна» (Д.Долинского), «У Дона тихого» (Г.Лаптева). В рамках использования данного метода были прослушаны фрагменты песен о Ростове-на-Дону учениками 7-го класса, такие как «Дон, наш батюшка» (старинная народная казачья песня), «Ростов-город, Ростов-Дон» (М.Блантер, А.Софронов), «По Дону гуляет» (Д.Ознобишин, музыка народная), «Тачанка-Ростовчанка» (К.Листов, М. Рудерман). Эти песни в дальнейшем ходе урока были удачно дополнены выступлением ансамбля воспитанников санаторной школы-интерната, под руководством учителя музыки. Прозвучала такая песня как «На Дону, на Доне» (А. Розенбаум). К концу урока все осознали, что мысль можно выразить не только с помощью слов, но и с помощью музыки. Удивительные песни о родном крае рождали в детских душах ассоциации, отождествление себя с героическими предками, русскими воинами и казаками, позволяющие проникнуться искренней любовью к Родине.

В конце урока дети говорили о том, как важно ответственно относиться к своей земле, к дому, к городу. Надеемся, что совершая «музыкальное» путешествие по своей малой Родине, они учились ценить историю своих предков, беречь и гордиться святынями родной земли.

Получилось, что совсем незаметно в одном уроке сплелись рассказы о православных святынях и святых подвижниках русской земли и светские песни о малой и большой Родине. Но если все они тронули души детей, значит мы на правильном пути духовного, патриотического просвещения и нравственного образования наших детей. В качестве творческого задания обучающимся было предложено нарисовать донские достопримечательности с кратким описанием их исторической значимости, с дальнейшей защитой проекта перед аудиторией одноклассников.

Метод организации глубинного смыслового переживания (Керна) применялся на интегрированном уроке истории России в 7 классе «Пётр I. Россия на рубеже веков». Глубинное переживание у детей было вызвано изложением фактов из истории:

«27 апреля 1682 по решению Боярской Думы царем избрали Петра, но уже 15 мая, царевна Софья, при поддержке стрельцов установила троевластие. Царями объявили Петра и Ивана, а регентшей - Софью. Показаны слайды с изображением царевны Софьи и стрелцкого бунта). По приказу Софьи на крыльцо Кремля выгнали родственников и приближенных царицы Натальи матери Петра - и затем бросали их на поставленные колья». Символом данного события явился макет копья той эпохи.

Дети крайне эмоционально пережили отождествление данного исторического факта со своей собственной жизнью, уяснили причинно-следственную связь последующих исторических событий (свержение Софьи Петром и заточение ее пожизненно в монастырь). Также они попытались сделать вывод с переложением в свою жизнь – предательство и злодеяния возвращаются к человеку, сотворившему данные дела.

Метод со-бытийного конфликта был применен на уроке «Эпоха Ивана Грозного». В качестве символа была показана репродукция И. Репина «Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 года». Нами описывается кратко историческая ситуация – душевная болезнь отца, неукротимая ярость при малейшем противоречии, нарастание конфликта между субъектами изображения на картине, приведшего к убийству собственного сына. На самостоятельное действие ученикам было вынесено задание - разделить на две группы и составить рассказ о двойственности позиций в одном историческом лице – первая группа учеников описывает событие с позиции отца, убившего сына, вторая группа – с позиции царя, уничтожившего предателя. Также дети изложили свое мнение о причинах события, конфликта, какие чувства переживал Иван Грозный после свершенного преступления.

По результатам уроков в беседах с учениками и с помощью изучения мини-сочинений нами было выявлено, что у детей гармонично систематизировались представления об изученных исторических эпохах, исторических деятелях, сложились понятия о причинно-следственных связях между поступками, событиями, фактами. Благодаря полученным знаниям, созданным на уроках образам, переживанию чувств исторических персонажей, пропущенных через детское восприятие, сложилось осознание последовательности определённых исторических событий.

Вывод, что свое обучение учащиеся строят только на интересе, не видя методического значения того, что изучаемые науки имеют общие понятия, законы, пользуются одними и теми же методами исследований. Поэтому на своих уроках стремимся к тому, чтобы при переходе от внутрипредметных связей к межпредметным, ученик научился переносить способы действия с одних предметов на другие, что облегчает учение, формирует представление о целостности мира и служит матрицей для приращения нового знания. Интерес при этом перерастает в устойчивую учебно-познавательную и творческую деятельность. При планировании и организации интегрированных уроков учитель должен учитывать, что на таких уроках объединяются блоки знаний двух-трех различных предметов, поэтому чрезвычайно правильно определить главную цель урока.

Литература:

1. Лысакова Ж.А. Формирование теоретических понятий в процессе интегрированного урока литературы и истории в старших классах / Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2007. – № 5. – 111–114 с.
2. Оганнисян Л.А., Мусливец С.А. Интеграционные процессы в региональной системе среднего профессионального образования Таврический научный обозреватель. 2015. № 1. С. 53-55.
3. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе: новая технология личностно-ориентированного исторического образования. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 475 с.

4. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе: новая технология личностно-ориентированного исторического образования. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 475 с.

5. Яценко Л. В. Картина мира как универсальное средство регуляции / Научная картина мира как компонент современного мировоззрения. — 2000. 38-64 с.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Шавшаева Людмила Юрьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);

кандидат психологических наук, доцент Самсоненко Людмила Сергеевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассматривается значимая проблема формирования основ социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Представлен диагностический инструментарий; результаты изучения основ социальной компетентности воспитанников дошкольной образовательной организации. Выявлены необходимые педагогические условия: применение комплекса игр, обуславливающего обогащение социального опыта старших дошкольников; реализация взаимодействия педагогов и родителей детей, способствующая активному участию родителей в формировании исследуемого феномена; конструирование парциальной образовательной программы, направленной на преодоление воспитанниками типичных трудностей в общении.

Ключевые слова: социальная компетентность, старшие дошкольники, игровая деятельность, дошкольная образовательная организация.

Annotation. The significant problem of formation of bases of social competence of children of the advanced preschool age of game activity is considered. Diagnostic tools are presented; results of studying of bases of social competence of pupils of the preschool educational organization. Necessary pedagogical conditions are revealed: application of the complex of games causing enrichment of social experience of the senior preschool children; the realization of interaction of teachers and parents of children promoting active participation of parents in formation of the studied phenomenon; designing of the partial educational program directed to overcoming typical difficulties by pupils in communication.

Keywords: social competence, senior preschool children, game activity, preschool educational organization.

Введение. Современные условия реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования актуализируют необходимость позитивной социализации обучающихся, возможной только при высоком уровне сформированности основ социальной компетентности детей [9]. Однако, современные выпускники дошкольных образовательных организаций, имея относительно высокий уровень интеллектуальной готовности к школьному обучению, отличаются недостаточно сформированными умениями общаться, устанавливать конструктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, что, в свою очередь, обуславливает негативный характер адаптации в социуме, является одной из вероятных причин дезадаптации [8].

Формирование основ социальной компетентности обучающихся целесообразно начинать в старшем дошкольном возрасте, в связи с его сензитивностью для освоения детьми социальных норм; развитием готовности к взаимодействию; коммуникативных умений, необходимых для успешной адаптации ребенка в социуме, выстраивания эффективного взаимодействия с окружающими людьми.

Формулировка цели статьи. Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования основ социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности в дошкольной образовательной организации. Задачи исследования: выявить структуру и содержание понятия «основы социальной компетентности старшего дошкольника»; определить педагогические условия, обеспечивающие формирование основ социальной компетентности старших дошкольников; разработать методическое обеспечение формирования основ социальной компетентности старших дошкольников в процессе игровой деятельности.

Цель статьи – представить работникам образования результаты исследования по проблеме формирования основ социальной компетентности старших дошкольников в процессе игровой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исследования социальной компетентности старших дошкольников реализуются в различных аспектах: особенности формирования исследуемого феномена в целом (Т.Н. Антонова [1], Е.А. Арнаутова [3]); осознание ребенком самого себя, определение нового содержания и задач приобщения детей к социальному миру (О.Л. Князева [5], С.А. Козлова [6]); формирование «картины мира» как системы знаний человека об окружающих людях, о себе и своей деятельности (Ю.А. Аксенова [1], И.Э. Куликовская [7]); значение игровой деятельности в формировании личности ребенка, в установлении социальных связей с окружающим миром (А.В. Запорожец [4], Д.Б. Эльконин [10]).

Анализ мнений различных авторов позволил следующим образом определить содержание понятия «социальная компетентность старшего дошкольника»: это интегративное качество личности, отражающее единство знаний о себе и других, нормах поведения в обществе (социальные знания); сопереживания, сочувствия, содействия (социальные эмоции); мотивов общения, оказания помощи, аффилиации (социальные мотивы); умений взаимодействовать, разрешать конфликтные ситуации, осуществлять саморегуляцию (социальные умения), позволяющее адаптироваться в социуме. В соответствии с закономерностями возрастного развития ребенка, мы считаем, что в старшем дошкольном возрасте необходимо говорить об основах социальной компетентности, определяемых сензитивным периодом развития, являющихся начальным уровнем сформированности исследуемого явления.

Анализ теоретических исследований позволил выявить педагогические условия формирования основ социальной компетентности старших дошкольников в процессе игровой деятельности в дошкольной

образовательной организации: применение комплекса игр, обуславливающего обогащение социального опыта старших дошкольников; реализация взаимодействия педагогов и родителей детей, способствующего активному участию родителей в формировании исследуемого феномена; проектирование и реализация парциальной образовательной программы, направленной на преодоление воспитанниками типичных трудностей в общении.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципальной дошкольной образовательной организации Оренбургской области. Экспериментальной работой было охвачено 22 старших дошкольников 6-7 лет (подготовительная группа). В соответствии с предложенной структурой социальной компетентности разработан диагностический инструментарий, направленный на изучение сформированности исследуемого феномена. Были применены следующие методики: «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс); «Изучение особенностей социально-нравственного развития детей группы, характера взаимоотношений детей в коллективе сверстников» (Т.А. Репина); «Изучение социальных эмоций» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина); «Изучение мотивов деятельности» (Е.П. Ильин); «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора» (Е.П. Ильин); «Необитаемый остров» (О.В. Дыбина); «Сделаем вместе» (И.Б. Дерманова).

Изучение социальных знаний воспитанников позволяет отметить, что только некоторые дети старшего дошкольного возраста (18,2%) показали при первичной диагностике полные, осознанные, системные знания о собственной личности, других людях; продемонстрировали знание норм поведения в обществе. Знания, характеризующиеся эпизодическим применением, недостаточной глубиной и прочностью отмечаются у менее половины обследуемых старших дошкольников (36,4%). Большинство детей (45,4%) имеют фрагментарные, поверхностные знания о себе, других людях, принятых нормах поведения. Анализ результатов сформированности социальных эмоций показывает, что многие дети (50%) не всегда положительно относятся к сверстникам, готовы охотно оказать помощь, проявлять чувство ответственности к сверстникам и взрослым, замечать эмоции окружающих; не всегда адекватно реагируют на успех и неудачи других детей. Большинство старших дошкольников пытаются привлечь внимание на себя, проявляют эмоциональные реакции на состояние сверстников и взрослых, при этом говоря, например: «А я так не делаю никогда...». Отмечается стремление получить одобрение со стороны взрослого, иногда изображение сочувствия, сопереживания другому, так называемая эгоцентрическая эмпатия (36,4%). Лишь отдельные дети демонстрируют высокий уровень сформированности сочувствия, сопереживания, содействия (13,6%).

Изучение особенностей сформированности социальных мотивов показало большую ориентацию мотивов на взаимодействие с мамой («делаю подарок для мамы»), чем на сверстников («чтобы поиграть с друзьями»), еще меньшую ориентацию на более младших детей («подарок маленьким»). Выявлено доминирование личной мотивации над общественной (59,1%). Однако, в присутствии сверстников доминируется в большинстве своем именно общественная мотивация. По результатам изучения социальных умений выявлено, что для большинства детей (63,6%) характерна недостаточная активность в общении, иногда проявления отрицательной направленности в общении, доминирование эгоистических тенденций, не учет желаний сверстников, стремление настоять на своем. Кроме того, отмечается недостаточный уровень сформированности умения осуществлять саморегуляцию у большинства обследуемых старших дошкольников. Высокую активность во взаимодействии, принятие на себя роли организатора, сформированность умений слушать, договариваться со сверстниками, демонстрируют лишь отдельные дети (9,1%). Таким образом, анализ полученных данных позволяет отметить необходимость повышения уровня сформированности основ социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент предполагал осуществление обозначенных выше педагогических условий. *Осуществление комплекса игр, обуславливающего обогащение социального опыта обучающихся.* Спроектирован и реализован комплекс игр, направленный на формирование основ социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста. Задачи: формировать знания о себе, других людях, нормах поведения; формировать сочувствие, сопереживание, содействие; формировать социальные мотивы; формировать социальные умения. Игры осуществлялись в рамках реализации основной образовательной программы дошкольного образования, осуществляемой в дошкольной образовательной организации.

Комплекс игр, направленный на формирование основ социальной компетентности старших дошкольников включал в себя следующие блоки игр: «Познаю себя и окружающий мир»; «Учусь понимать других»; «Стремлюсь к общению»; «Умею общаться». В процессе реализации комплекса игр происходило освоение способов деятельности; дети учились приходить к единому мнению о теме игры; распределять роли; реализовывать сюжет задуманной игры. В ходе опосредованного руководства игровой деятельностью мы стремились выявить особенности выполнения ребенком игровой роли, с целью скорректировать имеющиеся затруднения в освоении социального опыта. Вмешательство в совместную игровую деятельность старших дошкольников осуществлялось только при возникновении необходимости: возникновении вопросов, выявлении предпосылок конфликтной ситуации.

Как правило, активные дети, претендовали на роли лидеров, в связи с этим между детьми в начале экспериментальной работы отмечались разногласия, актуализирующие необходимость организации совместной деятельности. Совместно со старшими дошкольниками определялись сюжетные линии игры, необходимость определенных игровых действий. Так, задавались следующие вопросы: «Какую роль ты бы хотел играть?»; «Как ты будешь ее играть?»; «Что в связи с этим необходимо сделать?» и другие.

Особое внимание уделялось анализу процесса и итогов игровой деятельности. Старшие дошкольники осуществляли рефлексии игры, отвечая на вопросы о том, что происходило в процессе; что получилось / не получилось; какие возникали затруднения и каким образом они преодолевались. Таким образом оценивались собственные успехи / успехи других детей; выявлялись причины событий; предлагались пути разрешения затруднений.

Рассмотрим осуществление следующего педагогического условия - *реализация взаимодействия педагогов и родителей детей, способствующего активному участию родителей в формировании исследуемого феномена.*

На начальном этапе работы проводился опрос мнений родителей о сформированности социальной компетентности собственных детей, и в целом, в группе старших дошкольников. Выявлялись проблемные зоны в формировании исследуемого феномена; данные сопоставлялись с результатами опроса педагогов, психолого-педагогической диагностики. Анализ мнений родителей воспитанников показал необходимость

осуществления просвещения в рамках исследуемой проблемы. Просвещение реализовывалось в интерактивных формах: групповые консультации и дискуссии, игры, совместные мероприятия с родителями. Интересно проходили мероприятия, посвященные особенностям семейных и национальных традиций, в процессе которых родители осуществляли ознакомление детей с традициями своей семьи, спецификой быта и разнообразием культуры определенного народа. Родители, принимая участие в воссоздании положительных традиций, приобретали опыт взаимодействия не только со своим ребенком, но и с другими детьми, а также с педагогами, что обуславливает успешность совместной деятельности по формированию основ социальной компетентности.

Эффективной формой работы при формировании основ социальной компетентности старших дошкольников совместно с родителями были социальные акции, ориентированные на помощь другим: «Подарки малышам», «Братьям нашим меньшим», «Счастьем делюсь с другим», «Доброе сердечко», «Помню и горжусь» и многие другие. В процессе проведения акций детьми старшего дошкольного возраста осуществлялось не механическое запоминание общепринятых норм поведения, а осмысление необходимых знаний, преобразуемых в отношения. Привлечение родителей к проведению социальных акций было обязательным условием их проведения. Готовясь к социальным акциям, совместно с родителями мы продумывали направленность социально-педагогической проблемы, каковы цели и формы реализаций мероприятий, их продолжительность; ход осуществления и анализа итогов, определения дальнейших перспектив.

Работа с родителями осуществлялась не только в групповой, но и в индивидуальной форме. Проводились индивидуальные педагогические консультации для родителей старших дошкольников, испытывающих затруднения в процессе освоения социальных норм и умений.

Рассмотрим особенности реализации еще одного педагогического условия: *проектирование и реализация парциальной образовательной программы, направленной на преодоление воспитанниками типичных трудностей в общении*. Наличие детей с наиболее типичными трудностями в общении актуализировало разработку и реализацию парциальной образовательной программы «Мы вместе!». Цель программы: формирование основ социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста с типичными трудностями в общении. Задачи: формирование адекватных способов выражения гнева; формирование умения владеть собой; формирование эмпатии; формирование дефицитарных функций; формирование адекватной самооценки.

По результатам психолого-педагогической диагностики были выявлены группы детей, с характерными для детей старшего дошкольного возраста трудностями в общении: проявляющие эгоцентризм, низкий уровень эмпатии, агрессию по отношению к взрослым и детям («агрессивный тип»); характеризующиеся тревожностью, «вялостью» в плане коммуникации, неготовностью и неумением сотрудничать («тревожный тип»); двигательной расторможенностью, импульсивностью в общении («гиперактивный тип»). Основа реализации программы – совместная деятельность взрослого и ребенка, осуществляемая в ходе игрового тренинга. Так, при работе с детьми «агрессивного типа» использовались игры, психогимнастические упражнения, рисование на определенную и свободную тему. С интересом дети играли в «Обзывалки», передавая мяч по кругу, старшие дошкольники придумывали друг другу разные необходимые слова, связанные с названием деревьев, цветов, птиц и т.д. В заключении ребенок обязательно говорил своему соседу приятное, например: «А ты добрый!». Проведение данной и схожих игр показывает, что старшие дошкольники получают возможность выплеснуть напряжение, услышать комплимент в свой адрес, в связи с этим отмечается уменьшение стремления к проявлениям агрессии.

В работе со старшими дошкольниками «гиперактивного типа» важным было формирование внимательности, способности к установлению контактов с окружающими людьми. Инструкции при проведении игр отличались краткостью и четкостью. Учитывалось то, что дети быстро утомляются, не умеют выслушивать до конца, есть сложности при «выжидании» своей очереди в игре, учете интересов сверстников. В связи с этими особенностями старшие дошкольники включались в совместную деятельность в несколько этапов: индивидуальная работа, работа в подгруппах, коллективные игры.

При работе с детьми «тревожного типа» учитывалось наличие чрезмерного беспокойства таких старших дошкольников, иногда наличие совершенно конкретных страхов; обращалось внимание на необходимость повышения самооценки таких детей, формирование умений снимать напряжение мышц и отработку уверенного поведения. Проводились игры, позволяющие почувствовать собственную значимость, осуществить релаксацию, способствующие созданию доверительной обстановки в группе.

Для родителей старших дошкольников разработаны рекомендации, позволяющие осуществить в ходе взаимодействия с собственными детьми учет наиболее типичных трудностей в общении.

Данные экспериментальной работы, полученные по ее итогам, позволяют отметить позитивную динамику в формировании основ социальной компетентности старших дошкольников в процессе игровой деятельности, осуществляемой в дошкольной образовательной организации. Существенно снизилось количество старших дошкольников, имеющих низкий уровень социальной компетентности (54,5% – начало эксперимента; 23,9 % – конец). Средний уровень сформированности основ социальной компетентности стал характерен для более чем половины воспитанников (33% - начало; 55,7% – конец). Необходимо отметить и повышение количества воспитанников с высоким уровнем сформированности основ социальной компетентности. Больше стало старших дошкольников, обладающих системными и глубокими знаниями о себе, других людях, нормах взаимоотношений, принятых в обществе; проявляющих выраженные способности к сочувствию, сопереживанию, содействию; проявляющих активность в процессе взаимодействия, принимающих на себя функции организаторов, вносящих предложения, распределяющих обязанности, проявляющих умения слушать, соотносить свои идеи с идеями других.

Выводы. Таким образом, теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования основ социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста, позволяющие реализовать экспериментальную работу. Дальнейшие исследования возможны в связи с выявлением влияния различных социальных институтов на уровень сформированности основ социальной компетентности старших дошкольников, а также изучением гендерных аспектов рассмотренной проблемы.

Литература:

1. Аксенова, Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю.А. Аксенова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 272 с.

2. Антонова, Т.В. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления / Т.В. Антонова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 54–69.
3. Арнаутова, Е.П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях [Электронный ресурс] / Е.П. Арнаутова. – Режим доступа: http://www.dou4sun.ru/files/File/biblioteka_arnaudova-family-kg.pdf (дата обращения 26.01.2017)
4. Запорожец, А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10. – С. 21-24.
5. Князева, О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – М.: Детство Пресс, 2016. – 304 с.
6. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С.А. Козлова. – М.: Академия, 1998. – 160 с.
7. Куликовская, И.Э. Детское экспериментирование: старший дошкольный возраст / И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 80 с.
8. Матвеева, М.Г. Коммуникативная компетентность как социальная одаренность детей дошкольного возраста / М.Г. Матвеева // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 1(35). – С. 77-82.
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (П. 3., п.п. 3.6.3.) (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. – 2013. – 25.11 (№ 265).
10. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 228 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат исторических наук, доцент Шагалова Ольга Глебовна

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается деятельностно-компетентный подход как наиболее продуктивный для формирования самостоятельного, высококвалифицированного специалиста, творчески решающего задачи, возникающие в процессе его деятельности. Отмечено, что сущность процесса обучения сводится не просто к овладению знаниями, умениями и навыками, но так же и к приобретению опыта деятельности. Поэтому подробно освещаются этапы овладения студентом опытом в процессе обучения. Рассмотрена трактовка понятия «компетенция» ФГОС. На основе этого определения было выведено авторское определение понятия «компетентный человек». А также выделены несколько разных позиций по отношению к определению «компетентность». Установлены и подробно описаны преимущества компетентностного подхода в профессиональном образовании. Для успешной реализации деятельностно-компетентностного подхода, были выделены специальные условия, которые необходимо соблюдать.

Ключевые слова: деятельностно-компетентный подход, компетенция, компетентность, Федеральный государственный образовательный стандарт, деятельность, профессиональное образование, выпускник.

Annotation. The article deals with the activity-competence approach as the most productive for the formation of an independent, highly qualified specialist who creatively solves problems arising in the course of his activity. It is noted that the essence of the learning process is reduced not just to mastering knowledge, skills and skills, but also to gaining experience. Therefore, the stages of mastering the student's experience in the learning process are described in detail. The interpretation of the concept of «competence» of GEF is considered. Based on this definition, the author's definition of the term «competent person» was derived. And also several different positions are distinguished in relation to the definition of «competence». The advantages of the competence approach in vocational education are established and described in detail. For the successful implementation of the activity-competence approach, special conditions have been singled out that must be observed.

Keywords: activity-competence approach, competence, competence, Federal state educational standard, activity, vocational education, graduate.

Введение. Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – объективное явление, вызванное социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. И прежде всего – это реакция профессионального образования на социально-экономические условия в стране.

Современная ситуация, сложившаяся в рамках профессионального образования в России, подталкивает к необходимости разработки новых подходов к подготовке инициативных, творческих и высококвалифицированных специалистов. Современный выпускник должен обладать определенными качествами для грамотного выполнения своей будущей профессиональной деятельности: способностью быстро адаптироваться к изменяющимся жизненным условиям, самостоятельностью в освоении необходимых знаний, способностью умело применять их на практике, развитым критическим мышлением, умением работать с информацией.

Для развития в студенте данных качеств, в профессиональное образование был введен деятельностно-компетентностный подход, который призван сформировать максимальную самостоятельность личности студента как в профессиональной сфере, так и на бытовом уровне.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена необходимостью формирования специалистов нового образца. На сегодняшний день все еще существует расхождение между качеством подготовки выпускника и требованиями работодателей к будущему работнику. Введенный в систему профессионального образования

деятельностно-компетентный подход решает эту проблему, поэтому данный вопрос необходимо рассмотреть.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть формирование выпускника в процессе обучения в профессиональном образовательном учреждении под воздействием деятельностно-компетентного подхода. Необходимо решить следующие задачи. Выявить суть деятельностно-компетентного подхода, рассмотреть различные подходы к определению понятия «компетентность», выделить преимущества данного подхода в профессиональном образовании, определить условия эффективной оценки качества профессиональной подготовки в условиях компетентного подхода.

Изложение основного материала статьи. Суть деятельностного подхода состоит в получении прямого отклика от объекта педагогической деятельности, то есть педагогические методы и средства, прежде всего, направляются на реализацию именно этого положения. Компетентный же подход направлен на достижение определенных результатов в виде сформированных у студента компетенций. Тот факт, что этих результатов невозможно достичь вне деятельности, говорит о неразрывности двух указанных нами подходов.

В совокупности они создают условия для формирования самостоятельного, творчески мыслящего профессионала. Следовательно, сущность процесса обучения сводится не просто к овладению знаниями, умениями и навыками, но так же и к приобретению опыта деятельности для достижения профессионально и социально значимых компетенций.

Овладение опытом происходит в несколько этапов:

- студент овладевает опытом учебно-познавательной деятельности академического типа. На данном этапе разрешаются вопросы и проблемы теоретического характера;
- усваивается опыт квазипрофессиональной деятельности. Здесь создаются условия, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности;
- при выполнении прикладных исследований и научно-технических разработок студенты получают реальный опыт профессиональной деятельности;
- прохождение студентами практики является завершающим этапом приобретения профессионального опыта при обучении.

Процесс освоения профессионализма можно сформировать иначе:

- на первом этапе происходит усвоение фундаментального знания, то есть формируется готовность к освоению профессиональных компетенций;
- на втором этапе происходит освоение прикладного знания, то есть непосредственное формирование профессиональных компетенций;
- на третьем этапе создается фундаментальное знание, особое рефлексивное знание, позволяющее сделать новый шаг [1].

На протяжении всего обучения при определенной деятельности студента при изучении каждой дисциплины формируются конкретные компетенции.

ФГОС нового поколения трактует компетенцию как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [2].

На основе этого определения мы делаем выводы, что компетентный человек – это личность, имеющая определенные возможности и подготовку, благодаря чему может действовать адекватно ситуации, актуализировать необходимые знания и умения, приемы и способы деятельности в соответствии с моментом. Акцент в данном определении делается на формирование в ходе обучения способности к деятельности, что полностью соответствует принятой позиции в современном мире: содержание образования ориентировано не просто на овладение определенной совокупностью знаний, умений и навыков, а на конечный результат в виде способности к действию. То есть результатом обучения в профессиональном образовании должна быть компетентность выпускника.

Современная педагогическая наука воспринимает компетенции как базовые компоненты потенциальной компетентности, которую сможет продемонстрировать будущий выпускник. Однако, стоит отметить, что полностью стать компетентным выпускник сможет только при приобретении опыта успешной профессиональной деятельности вне учебного заведения.

Анализ требований Федерального государственного образовательного стандарта показал, что студенты средних профессиональных образовательных учреждений и высших профессиональных образовательных учреждений должны в течение обучения приобрести общие и профессиональные компетенции [3].

Общими компетенциями называют универсальные способы деятельности, которые необходимы для любой сферы жизни и подходят для большинства профессий и специальностей. Они выступают условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда [4].

К таким компетенциям можно отнести, например, способность принимать решения, нести за них ответственность; проявление устойчивого интереса к своей профессии; использование информационно-коммуникационных технологий; эффективное общение с коллегами. Общие компетенции являются надпрофессиональными и выражаются через умение постоянно учиться, вести диалог, принимать на себя ответственность, пользоваться информацией.

К профессиональным же компетенциям относят те, которые необходимы при выполнении конкретного вида профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность может рассматриваться как интегративное понятие, состоящее из трех слагаемых – мобильность знаний, вариативность метода и критичность мышления [5].

В другом случае профессиональную компетентность можно считать совокупностью социальной компетентности (способности к продуктивной работе в группе, сотрудничеству, готовности принять на себя ответственность); специальной компетентности (подготовленности к самостоятельной деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи, проводить рефлексию, способности приобретать новые недостающие знания по специальности); индивидуальной компетентности (готовности к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональной сфере, умения преодолевать профессиональную деформацию) [6].

Третье мнение, разделяемое нами состоит в рассмотрении компетентности как совокупности профессионально-технологической подготовленности (владение технологиями) и компонента имеющего надпрофессиональный характер, но необходимого каждому специалисту – ключевых компетенций [7].

Отметим, что появление компетентного подхода в профессиональном образовании было обусловлено расхождением между качеством подготовки выпускника, даваемым учебным заведением и требованиями, которые предъявляют работодатели к молодому специалисту [8].

В условиях рынка, руководители предприятий и организаций предъявляют все более жесткие требования не только к уровню образования, но и к личностным, нравственным качествам потенциальных сотрудников.

Главное в деятельностно-компетентном подходе – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые будут создавать ситуации включения студентов в разные виды деятельности (решение проблем, дискуссии, проекты, диспуты, деловые игры) [9].

Благодаря общим и профессиональным компетенциям, сформированным в процессе деятельности в учебном заведении, выпускник становится востребованным и конкурентоспособным.

Среди преимуществ компетентного подхода стоит выделить:

- цели и задачи программ обучения формируются исходя из требований работодателей;
- происходит повышение гибкости учебных программ;
- повышается мотивация к получению образования;
- повышается эффективность и качество профессиональной подготовки;
- повышается уровень взаимодействия и взаимной ответственности студентов и преподавателей;
- происходит более быстрая адаптация выпускников к профессиональной деятельности за счет

создания условий в образовательных учреждениях максимально приближенных к реальной будущей профессии студентов;

- формируется уважительное отношение к будущей профессии;
- создаются объективные и независимые условия оценки качества обучения [10].

Для того, чтобы успешно реализовать деятельностно-компетентный подход в профессиональном образовании, на наш взгляд, необходимо выполнение следующих условий:

- разработка компетентной модели выпускника, где будут отражены его основные функции и компетенции;
- установка конкретной цели обучения;
- определение конкретных способов достижения цели;
- результаты обучения должны быть конкретными, то есть быть в форме установленных компетенций. Каждый преподаватель при этом должен ориентироваться на требования стандарта.
- в учебном заведении должна быть сформирована особая среда с квалифицированными в модульно-компетентном обучении преподавателями [11].

Для более эффективной оценки качества профессиональной подготовки необходимо соблюдать следующие условия:

- увеличить количество часов на проведение различного вида практик для студентов;
- привлекать к образовательной деятельности в вузах и колледжах специалистов предприятий;
- обеспечить участие потенциальных работодателей-представителей предприятий и фирм в процессе итоговой аттестации выпускников;
- организовать сотрудничество предприятий и образовательных учреждений с целью прохождения студентами практики непосредственно на предприятии [12].

Преимущества компетентного подхода по отношению к качеству образования очевидны. Инновационная экономика требует достаточно быстрой и качественной подготовки кадров с должным уровнем профессионализма и мастерства, которые будут осваивать новые профессиональные позиции с большой скоростью, легко адаптироваться к новым условиям, воспроизводить имеющийся опыт без потери высокого уровня квалификации.

Компетентный подход в полной мере помогает решить эту задачу.

Общим результатом обучения является сформированная компетентность выпускника в определенной области, которая будет проявляться с помощью реализации соответствующих компетенций при решении профессиональных задач.

Значит, основное внимание при компетентном подходе в учебном процессе должно быть сосредоточено на формировании у обучающихся профессиональных компетенций по всему спектру профессиональных задач, выполняемых в профессиональной сфере.

Выводы. Формирование выпускника профессионального учебного заведения в условиях деятельностно-компетентного подхода происходит более продуктивно за счет четко поставленных целей, соответствия их требованиям рынка труда. За время прохождения обучения компетентный подход побуждает студента к определению вида деятельности, которая и приводит к формированию компетенций. Как мы определили, реализация компетентного подхода невозможна без деятельностного. Эти понятия неразделимы. Уже на стадии обучения студент начинает привыкать к специфике профессиональной деятельности за счет создания в учебном заведении условий максимально приближенных к будущей профессии выпускника. Таким образом формируется личность успешного, конкурентоспособного, творчески мыслящего, самостоятельного специалиста.

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. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 51-54.
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. Гушин А.В. Миссия педагогических вузов в условиях информатизации общества / А.В. Гушин, Л.А. Ленинградский // 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>.
5. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Методы и средства формирования общекультурных компетенций обучающихся вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 175-177.

6. 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.

7. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.

8. 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.

9. 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

10. 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.

11. 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.

12. 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.

Педагогика

УДК 37.01

кандидат экономических наук, доцент Шогин Владислав Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «педагогическая технология» как новый концепт современного образования, рассмотрены современные педагогические, информационные и коммуникативные технологии образовательного процесса, а также вытекающие из них новые требования к установкам и принципам деятельности современного преподавателя.

Ключевые слова: образовательный процесс; педагогические, информационные, коммуникативные технологии; принципы не директивного обучения, тьюторство.

Annotation. The article discusses the concept of "educational technology" as a new concept of modern education, deals with modern educational, information and communication technology of the educational process, as well as new demands to the facilities and the principles of activity of the modern teacher.

Keywords: educational process; educational, informatical, communication technologies; the principles of non-directive teaching, tutoring.

Введение. Современный образовательный процесс качественно меняет традиционные позиции субъект-объектной модели (преподаватель – студент) на позиции субъект-субъектной модели (обучающий-обучаемый). Это влияет и на категориальный аппарат современной педагогики: наряду с традиционным понятием «педагогическая методика» все более употребимым становится термин «педагогическая технология», отражающий растущее использование в образовательном процессе аудиовизуальных технических средств. Главное отличие педагогической технологии от методики заключается в том, что технология есть системно-деятельностная категория: она позволяет не просто «внедрить» некие знания об изучаемом предмете (что является целью методики обучения), но ориентирована на развитие обучаемого, т.е. не только накопление, но и применение на практике получаемых знаний. Технологический подход в образовании открывает новые возможности в реализации модели непрерывного развивающего образования, поскольку дает возможность обучаемому занять позицию субъекта собственной познавательной деятельности, т.е. сменить статус обучаемого на статус обучающегося, что отражает возможность обучающегося корректировать процесс обучения в соответствии со своими возможностями и потребностями. В качестве ведущих признаков, определяющих содержание понятия «педагогическая технология» выделяются следующие:

- ориентация на деятельность обучающегося в отличие от предметной ориентации;
- надпредметность: технология, в отличие от методики, не прямо связана с содержанием какого-либо учебного предмета и носит преимущественно инвариантный характер;
- процессуальность: сквозное проектирование образовательной траектории обучающегося;
- воспроизводимость: наличие эвристической программы процедур и шагов к достижению целей, что обеспечивает возможность трансляции другим преподавателям педагогических технологий;
- цикличность: повторяемость общей структуры деятельности обучающегося в каждом новом цикле обучения;
- наличие рефлексивной компоненты в структуре деятельности обучающегося, обеспечивающей развитие его продуктивного мышления и самостоятельности [2].

Таким образом, технологический подход в образовательном процессе опирается на три взаимосвязанных и взаимовлияющих компоненты (рис. 1):

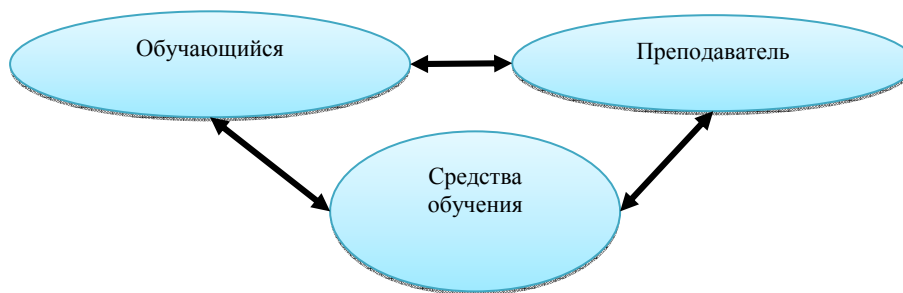


Рисунок 1. Компоненты современного образовательного процесса

Выделенные компоненты образовательного процесса создают творческое поле возможностей, реализуемых в конкретных формах и технологиях обучения. Рассмотрим педагогические и информационные и технологии как современные способы реализации образовательного процесса.

Важнейшими педагогическими технологиями являются:

- Традиционная: процесс восприятия, осмысления и воспроизведения некоего объема знаний, формирования представления о предмете изучения и отработка типовых навыков и умений в рамках;
- Проблемно-поисковая: ориентация на самостоятельный поиск и осознание изучаемой проблемы;
- Коммуникативная: использование совместной работы обучаемых для поиска и осознания изучаемой проблемы в формах диалога, дискуссии и полемики;
- Имитационно-ролевая: моделирование («проживание») профессионально значимых ситуаций через занятие различных позиций и ролей.

Если традиционные технологии являются основой субъект-объектной модели образования, то проблемно-поисковые, коммуникативные и имитационно-ролевые образуют методическое поле субъект-субъектной модели. Ведущей технологией обучения в нашей стране является традиционная, тогда как иные используются периодически как «способы активизации образовательного процесса», т.е. как дополнительные факторы традиционной системы обучения.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим кратко содержание этих технологий.

1. К основным формам традиционной технологии относятся лекции и семинары, проводимые, как правило, в рамках субъект-объектной педагогики: педагог выступает активным началом образовательного процесса, а студенты – в качестве его «объектов», пассивно воспринимающих преподаваемую информацию. Обратная связь, как правило, в таком взаимодействии отсутствует или минимальна.

2. Другой технологией, активно продвигаемой в системе образования еще с советского периода, является проблемно-поисковая технология, берущая свои истоки в знаменитых сократических диалогах. При проблемно-поисковом обучении педагог не преподносит готовые знания, но стимулирует студентов к самостоятельному поиску информации. Таким образом, проблемно-поисковая технология ориентирована на развитие самостоятельности и активности мышления. Основными формами проблемно-поисковой технологии являются проблемный вопрос, проблемное задание, проблемно-поисковая задача:

- Проблемный вопрос формулируется в ходе эвристической беседы при изучении новой темы для активизации мыслительной деятельности;
- Проблемные задания имеют индивидуально-развивающий характер и вытекают из опыта и потребностей самих студентов. Педагог использует любую реальную или смоделированную ситуацию (в зависимости от характера постановки проблемного задания выделяют ситуацию неожиданности, ситуацию успеха, ситуацию конфликта).
- Проблемно-поисковая задача имеет сформулированные условия, но требует творческого подхода к решению.

Наибольшее развитие проблемно-поисковая технология получила в форме кейс-стади (Case study). Кейс-стади как разновидность практических заданий лучше всего отвечают идеям контекстного подхода: в большинстве своем они содержат реальные жизненные ситуации (случаи, истории), в которых обычно описываются какие-то реально произошедшие события, которые приводили к ошибкам в решении производственной проблемы. Задача студентов состоит в том, чтобы выявить эти ошибки и проанализировать их, используя концепции и идеи курса, а также предложить свой вариант решения проблемы. Такой подход к профессиональному обучению гораздо более реалистичен, чем набор отдельных вопросов на изучаемую тему, рассмотренную безо всякой связи с реальностью. Проблемно-поисковое обучение ориентируется на то, что знания даются не только для расширения эрудиции, но и в качестве средства решения задач профессиональной деятельности специалиста.

3. Коммуникативные технологии определяют характер взаимодействия участников образовательного процесса (рис. 2):

	Один обучающийся	Много обучающихся
Преподаватель активен	В	С
Преподаватель пассивен	А	Д

Рисунок 2. Коммуникативные технологии образовательного пространства

Раскроем содержание представленных форм коммуникативных технологий:

А. При минимальном участии преподавателя реализуется технология самообучения, что предполагает высокую мотивацию обучающегося и наличие развитой мультимедийной системы (печатные, аудио- и видеоносители);

В. Технология индивидуализированного обучения (один обучающийся – один преподаватель) реализуется в формах наставничества (тьюторства) и консультирования;

С. Активная роль преподавателя при пассивном участии обучающихся (один преподаватель – многие обучающиеся). Эта форма коммуникаций характерна для традиционной формы обучения и реализуется в форме лекций и семинаров.

Д. Активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (многие преподаватели – многие обучающиеся). Данная коммуникативная технология получает мощный стимул с развитием телекоммуникационных технологий и реализуется в форме дискуссий и конференций. Роли «обучающий» и «обучающиеся» становятся гибкими и взаимозаменяемыми: преподаватель должен быть готов оказаться в роли «ученика» в условиях обилия информации и творческих «озарений» обучающихся.

Коммуникативные технологии основаны на диалоговом решении системы учебных проблем. Именно в процессе их обсуждения педагог и студенты органически, функционально (т.е. необходимо и гарантированно) включаются в учебный процесс, и обучение становится лично окрашенным и значимым. Организация коллективного общения через разрешение проблемных ситуаций не только индуцирует вербальную деятельность, но и включает всю психику человека, что становится мощным двигателем не только усвоения знаний и наработки навыков, но и целостного личностного развития.

Эффективность обучения в рамках коммуникативных технологий критически зависит от того, насколько удаются педагогу процессы психотехнического и диалогового взаимодействия с личностью студента. В традиционном обучении учебная работа чаще всего осуществляется «рядом», без личностного взаимодействия педагога и студента. Организация взаимодействия педагога и учащихся в обучении по коммуникативной технологии требует вовлеченности участников учебного процесса в совместное «проживание» учебно-познавательных и эмоционально-нравственных ситуаций на основе собственных позиций каждого субъекта обучения. При этом обучение становится для студента желанным, добровольным, приобретает положительную эмоциональную окраску, стимулирует и поддерживает волевые усилия. Таким образом, расширение коммуникативной компетентности преподавателя предполагает готовность к различным формам представленных коммуникаций, способности выполнять роли «небожителя», «наблюдателя», «наставника» и «ученика» в различных педагогических ситуациях.

4. Имитационно-ролевая технология основана на имитационно-игровом моделировании, т.е. воспроизведении в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей и организация работы студентов с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды профессионального контекста и формировать профессиональный опыт в условиях квази-профессиональной деятельности. Для этого используют четыре вида ситуаций:

- ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения предложенной ситуации, в процессе моделирования ставят, анализируют и разрешают проблему;
- ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям;
- ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем;
- ситуация-упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии (учебные ситуации).

Наряду с этой классификацией выделяют следующие виды учебных ситуаций: классическую, "живую", "инцидент", разбор деловой корреспонденции, действия по инструкции. Через учебные ситуации воссоздаются реальные профессиональные фрагменты производства и межличностные отношения занятых в нем людей. Таким образом студенту задаются контуры и контексты его будущего профессионального труда. Эффективность имитационно-ролевой технологии очень высока, однако учебных пособий, содержащих комплекты учебных ситуаций, особенно в профессиональном образовании, выпускается очень мало.

К игровым формам имитационно-ролевой технологии относят стажировку с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование [4].

Имитационно-ролевая технология формирует широкий творческий простор для педагога, так как выбор вида конкретной ситуации зависит от многих факторов, таких как характер целей изучения темы, уровень подготовки слушателей, наличие иллюстрированного материала и технических средств обучения, индивидуальный стиль преподавателя и др.

Эффективность описанных выше технологий в современном образовательном процессе во многом зависит от широты и глубины использования аудиовизуальных технических средств, активное распространение которых дает повод говорить о новом виде педагогических технологий - информационных технологиях. Информационные (телекоммуникационные) технологии получили развитие в результате широкого применения в образовательном процессе мультимедийных технических средств и формировании так называемых интерактивных форм обучения, к которым можно отнести:

- Средства компьютерного обучения: CD-ROMи флэш-носители, компьютеры и смарт-доски, обучающие компьютерные программы, электронная почта, электронные библиотеки (доступ к неограниченному объему информации), видеолекции и др.;

- Средства телекоммуникационного обучения: различные платформы дистанционного обучения, интернет-конференции (синхронные и асинхронные), видеоконференции, телефонное консультирование.

Использование информационных технологий существенно расширяют возможности образовательного процесса, к каковым можно отнести [3]:

- доступ к большим объемам информации;
- многоканальность подачи и обработки информации, что создает большие творческие возможности для преподавателя и обучающихся (графика, цвет, анимация, аудио- и видеоресурсы, гипертекстовые переходы и т.д.);
- оперативное редактирование материалов курсов авторами, составление обучающимися собственных конспектов курсов, глоссариев и иных баз данных;
- проведение и участие в конференциях разного масштаба;
- самостоятельный выбор последовательности прохождения материалов курса и времени занятий;
- проверка знаний с помощью встроенных средств самоконтроля знаний;
- использование гиперссылок на специализированные интернет-ресурсы.

Представленный спектр образовательных технологий предъявляет новые требования и к преподавателю. Если в традиционной системе обучения функция преподавателя сводилась к разработке, представлению и оценке усвоения авторского курса, то современный педагог должен быть еще и специалистом в обучении, фасилитатором групповых дискуссий, экспертом в плане содержания предлагаемой информации, мотиватором обучающихся, тренером практических навыков, юзером, консультантом, методологом, исследователем, организатором... С другой стороны, изменились и принципы обучения, неизбежен переход к принципам недирективного обучения, основанных на принципах гуманистической психологии К.Роджерса: ориентация на потребности самого обучающегося; непосредственное отношение предметной области к личным целям студента; возможность обучения через действие; разделение обучающимся ответственности за результаты обучения совместно с преподавателем; создание благоприятной обстановки для обучения; смещение акцента результатов обучения с оценки преподавателя на самооценку и самокритику обучающегося. Следовательно можно говорить о смене подходов к преподаванию – с традиционного к инициативному [1], характеристика которых представлена в таблице 1.

Таблица 1

Традиционные и инициативные подходы к преподаванию

Традиционный подход	Инициативный подход
Основное внимание уделяется содержанию обучения	Основное внимание уделяется процессу учения и самообучения студентов
Преподаватель играет ведущую и доминирующую роль	Все участники чувствуют себя полностью причастными к процессу обучения
Преподаватель как эксперт передает знания	Преподаватель как соратник по обучению (помощник)
Упор на принцип «знать, что»	Упор на принцип «знать, как» и «знать, кто»
Обучающиеся пассивно получают знания	Знания во многом вырабатываются самими участниками
Обучение тщательно планируются	Обучение строится на гибкой основе и в соответствии с потребностями обучающихся
Цели обучения «спускаются сверху»	Цели обучения являются предметом согласования между преподавателем и обучающимися
На ошибки смотрят как на неудачу	Ошибки служат извлечению уроков и накоплению опыта
Упор на знание теории	Упор на практическую сторону дела на основе теории
Акцент на предметной стороне знания	Акцент на проблемах реальной практики студентов

В связи с этим необходимо говорить о преподавателе нового типа, именуемых в западной литературе тьюторами, основным содержанием работы которых является сопровождение, а не ведение обучения: иначе говоря, тьютор идет рядом с обучающимися, а традиционный преподаватель – впереди обучающихся.

Выводы. В заключение отметим, что технологический подход к образовательному процессу является объективно необходимым в условиях динамичного развития современного общества, что приводит как к изменению содержания и форм образовательного процесса, их гибкости и многообразию, а также предъявляет новые требования к преподавателю, связанными не только с разнообразием его педагогических функций, но и мировоззренческих принципов и профессиональных установок.

Литература:

1. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть не гуманитарным? // Дискурс. - №8-9. – М.: РГГУ, 2000. – С. 5-9.
2. Чернявская А.Г. Модели и технологии образования взрослых // Менеджер в роли учителя. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2001. – С. 62-79.
3. Гут А.В., Аппакова-Шогина Н.З., Пайгунова Ю.В. Профессионально-педагогический интерес в структуре педагогического мастерства и профессиональной компетентности спортивного педагога // Профессиональное мастерство современного педагога: коллективная монография. / Отв. редактор А.Ю.Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – С. 116-129.
4. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учебное пособие: в 3 ч. / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. - 2-е изд., доп. - Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та. - Ч. 2. - 2009. - 232 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Юсупова Татьяна Геннадьевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В социально-личностном развитии школьника присутствуют свои определенные закономерности. Развитие личности школьника в целом происходит по двум направлениям: социализации (присвоение общественного опыта) и индивидуализации (развитие самостоятельности в принятии решений и в организации своей деятельности).

Именно на гармонизацию этих двух линий развития школьника и должна быть направлена обучающая и воспитывающая деятельность в среднем учебном заведении, что ведет за собой сохранение и развитие индивидуальности учащегося, сущность которой проявляется прежде всего в творчестве и стремлении к совершенству.

Ключевые слова: социализация, гармонизация, социально-личностное развитие, принцип толерантности и самоценности личности.

Annotation. There are definite mechanisms of pupils' social and personal development. Generally the development of a pupil's personality has two directions: socialization (i.e. appropriation of social experience) and individualization (i.e. development of independent decisions and independent arrangement of activity).

It is the necessary harmonization between these two directions of the development of a pupil's personality that the educational and up-bringing activity inside the secondary school should be directed.

Keywords: socialization, harmonization, social and personal development, principle of tolerance and self-value of personality.

Введение. Разработка проблемы личностного и социального развития обучаемого в педагогической науке как важнейшего результата образовательного процесса получила свое развитие сравнительно недавно. Долгое время главными ориентирами и критериями успешности педагогической работы с обучаемыми в учебном заведении рассматривались уровень развития детей, степень владения ими знаниями, умениями, навыками, которые должны были составить основу их дальнейшего обучения.

Однако сегодняшнее общество выдвигает перед теорией и практикой образования и воспитания, кроме традиционных вопросов - чему и как учить в современных условиях, приоритетную проблему: как сформировать человека, который отвечал бы требованиям социума на нынешнем этапе исторического развития. Вот почему сегодня педагогическая наука активно обращается к личности ребенка, анализу процессов, влияющих на её формирование и социализацию.

Современное общество требует инициативных молодых людей, способных найти "себя" и своё место в социуме, восстановить русскую духовную культуру, нравственно стойких, социально развитых и адаптированных, способных к саморазвитию и непрерывному самосовершенствованию [2, с. 107]. Как известно, основные структуры личности ребенка закладываются в первые годы жизни, а, значит, на семью и школьные учреждения возлагается особая ответственность по воспитанию соответствующих качеств у подрастающего поколения. В связи с этим проблема социально-личностного развития - развития обучаемого во взаимодействии с окружающим его миром - становится особо актуальной проблемой науки и системы образования.

Формулировка цели статьи. В статье рассматриваются проблемы личностного и социального развития обучаемого в педагогической науке как важнейшего результата образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. В результате актуальных научных исследований было установлено, что индивидуальное развитие ребенка и формирование его личности происходит в первую очередь в результате активного взаимодействия с окружающей средой. В различные периоды жизни человека соотношение между социальным и биологическим неоднозначно. С возрастом влияние социального фактора на социально-личностное развитие человека усиливается. Школьный период жизни для ребенка в этой связи составляет особую важность как коммуникативно, социально и личностно-развивающая среда. В этот период начинается подготовка к самостоятельной жизни, формирование ценностей, мировоззрения, выбор профессиональной деятельности и утверждение гражданской значимости личности. В результате и под воздействием этих социально-личностных факторов перестраивается вся система отношений школьника с окружающими его людьми и изменяется отношение ребенка к самому себе. Ввиду подобной социальной позиции изменяется и отношение обучаемого к школе, к общественно полезной деятельности и учебному процессу, устанавливается определенная взаимосвязь между интересами будущей профессии, учебными интересами и мотивами поведения [3, с. 67].

Система среднего образования детей как социальный институт, функционирует на основе социального заказа общества, оказывает широкий спектр образовательных услуг, удовлетворяя постоянно растущие индивидуальные образовательные потребности личности, обеспечивает эффективное формирование личностных и социальных качеств воспитанника, проявляющего творческую инициативу, способность к самостоятельному поиску новых способов действий, стремление к самореализации и самовыражению.

Социально-личностное развитие школьника неразрывно связано с общими процессами его интеллектуального, эмоционального, эстетического, физического и других видов развития, поэтому с педагогических позиций иногда представляется достаточно сложным его ограничить от остальных видов и направлений.

По мнению исследователей, в школе усвоение социальных норм происходит обучаемым значительно легче, чем в более взрослом возрасте. Школьный возраст – период активного познания мира и человеческих отношений, формирования основ личности будущего гражданина. Перед педагогами в этой связи стоит очень сложная задача – найти такие действенные методы и приемы работы, которые дадут наиболее высокие результаты в социальном и личностном развитии учащихся [4, с. 108].

Социальное развитие ребенка является многогранным процессом, предполагающим присвоение культурных и нравственных ценностей общества, формирование личностных качеств, определяющих взаимоотношения с другими детьми и людьми, развитие самосознания, осознание своего места в обществе. В связи с этим особенности развития сегодняшнего социума выдвигают ряд требований к социально-личностному развитию современных школьников. К числу этих требований, высокий уровень сформированности которых рассматривается в качестве критериев результативности процесса социально-личностного развития обучаемых, относятся:

- развитие положительного отношения ребёнка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей, что предполагает необходимость создания образовательной среды, направленной на развитие данных качеств обучаемого - коммуникативной;
- создания условий формирования у ребёнка положительного самоощущения – уверенности в своих возможностях, самоценности;
- формирование у школьника чувства собственного достоинства, осознания своих прав и свобод (право иметь собственное мнение, выбирать друзей, игрушки, виды деятельности, иметь личные вещи, по собственному усмотрению использовать личное время);
- воспитание положительного отношения обучаемого к окружающим людям – уважения и терпимости к детям и взрослым независимо от социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста, личностного и поведенческого своеобразия, уважения к чувству собственного достоинства других людей, их мнениям, желаниям, взглядам;
- приобщение школьников к ценностям сотрудничества с другими людьми. Оказание помощи при

осознании необходимости людей друг в друге. Планирование совместной работы, соподчинение в контроле своих желаний, согласование с партнёрами по деятельности мнений и действий;

- развитие у учащихся чувства ответственности за другого человека, общее дело, данное слово;
- создание коммуникативной компетентности школьника – распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих, выражение собственных переживаний;
- формирование у детей социальных навыков: освоение различных способов разрешения конфликтных ситуаций, умение договариваться, соблюдать очерёдность, устанавливать новые контакты.

Таким образом, можно отметить, что структуру социально-личностного развития школьника в самом общем виде представляют три основных умения:

- распознавать ценности социальной действительности и ориентироваться на них в выборе и самореализации (социальная идентичность);
- понимать и принимать другого (толерантность);
- понимать и слышать себя (аутентичность).

Нужно подчеркнуть, что мнения исследователей по вопросу о том, каким определенным законам подчиняется развитие личности ребенка школьного возраста в современных условиях, значительно расходятся. Эти расхождения касаются понимания движущих сил развития, в частности значения общества и различных социальных групп для развития личности в данном возрасте, закономерностей и этапов развития, наличия, специфики и роли в этом процессе кризисов развития личности, возможностей ускорения процесса развития и других вопросов. В последние десятилетия усиливается тенденция к целостному рассмотрению личности школьника с позиций разных теорий и подходов, и здесь намечается интегративная концепция развития, принимающая во внимание согласованное, системное формирование и взаимозависимое преобразование всех сторон личности [5, с. 218].

Социально-личностное развитие школьника в процессе воспитания и обучения носит многоаспектный характер, охватывает различные сферы жизни ребенка и его отношений со всеми участниками образовательного процесса. В социально-личностном воспитании можно выделить основные задачи: формирование взаимодействия и общения обучаемого со взрослыми; развитие общения учащегося со сверстниками и формирование межличностных отношений; развитие сферы самосознания, формирование образа самого себя. Эти линии социально-личностного развития непосредственно связаны с формированием нравственных представлений и этических чувств школьника, овладением нормами поведения, обогащением его эмоциональной сферы, развитием и складыванием личностных качеств.

Социально-личностное развитие школьника характеризуется появлением достаточно осознанной системы представлений о самом себе, о нравственно-этических нормах, на основе которых строятся отношения со взрослыми и сверстниками. К концу школьного возраста у ребенка появляется знание о своих индивидуальных качествах.

Главным личностным новообразованием школьного возраста детей становится способность к самоизменению, ограниченная пока умением и стремлением ребенка расширять границы собственных знаний и умений. В школьном возрасте способность к самоизменению составляет основу способности к саморазвитию. Самооценка ребенка, оставаясь оптимистичной и высокой, становится все более дифференцированной, независимой, а главное рефлексивной.

К концу школьного возраста у учащихся должно развиваться умение оценивать свое положение в системе социальных отношений «взрослый – сверстник – я». Это умение обнаруживается в коммуникативной инициативе ребенка по организации сотрудничества со взрослыми, сверстниками, старшими и младшими учениками.

Социально-личностное развитие предполагает также владение нравственными нормами поведения в природе, общественных учреждениях, осознание ответственности за самого себя, других людей (близких, сверстников и др.).

Из факторов социализации, рассматриваемых по отдельности, самым важным и влиятельным в школьном возрасте выступает родительская семья. При этом больше всего школьникам хочется видеть в своих родителях друзей и сверстников.

Учение - ведущая деятельность школьника. Однако в процессе школьного обучения мотивы учения начинают изменяться - учеба, приобретение знаний начинает рассматриваться школьником как средство подготовки к будущей деятельности.

Таким образом, в социально-личностном развитии школьника присутствуют свои определенные закономерности. Один вид отношений подготавливает другой, более сложный, но может и препятствовать ему, что является большой проблемой развития личности в онтогенезе.

Развитие личности школьника в целом происходит по двум направлениям: социализации (присвоение общественного опыта) и индивидуализации (развитие самостоятельности в принятии решений и в организации своей деятельности).

Именно на гармонизацию этих двух линий развития школьника и должна быть направлена обучающая и воспитывающая деятельность в среднем учебном заведении, что ведет за собой сохранение и развитие индивидуальности учащегося, сущность которой проявляется прежде всего в творчестве и стремлении к совершенству [3, с. 165].

Интеллектуальное развитие должно рассматриваться в качестве главного условия сохранения индивидуального в детях, так как именно разум и воображение позволяют человеку строить осмысленную картину мира и осознавать свое место в нем. Основное место в связи с этим в педагогической деятельности должно занимать содержание взаимодействия и общения педагога с обучаемыми, основанное на понимании того, что каждый ребенок обладает неповторимой индивидуальностью и ценностью и способен к непрерывному развитию [7, с. 113].

В современном обществе чувствовать себя уверенно могут лишь социально развитые личности, обладающие интеллектуальным, психологическим и социокультурным потенциалом. Поэтому уже со школьного возраста у детей необходимо развивать коммуникативно-речевые умения, самостоятельность мышления, активизировать познавательную и творческую деятельность, учить быть соучастниками событий, разрешать споры и управлять своим эмоциональным состоянием.

При этом в отношениях педагога и обучаемых многое зависит от качества общения: что сказано, как сказано, когда сказано. Школьник учится выражать себя, управлять своими эмоциями, вступать в

разнообразные отношения. Чтобы осуществлять дальнейшую эффективную коммуникацию в обществе, он должен овладеть рядом умений:

- внимательно и заинтересованно слушать собеседника, стараясь понять смысл его высказываний, переспрашивать, если что-то непонятно;
- проявлять уважение к говорящему, не перебивать его, выражать свое отношение к предмету разговора - излагать собственное мнение, делать это убедительно, приводить примеры, сравнивать свое мнение с мнением собеседника, оценивать его, соглашаться с ним или возражать, спрашивать или отвечать, ясно и последовательно выражать свои мысли;
- ориентироваться в ситуации общения, т.е. выстраивать его с учетом ситуации, быть активным, уверенным в общении;
- договариваться, планировать совместные действия, обсуждать достигнутые результаты;
- завершать общение, используя этикетные формулы.

Выводы. Очевидно, что социально-личностное развитие школьников представляет сегодня собой одно из ведущих направлений образовательного процесса и имеет неразрывную связь с освоением нравственных и эстетических ценностей. При этом целесообразно отметить, что социально-личностное развитие в школьной образовательной среде происходит успешно лишь при условии его непрерывного осуществления, то есть включения во все моменты образовательного процесса.

Важно отметить, что социально-личностное развитие школьников происходит благоприятно при условии удовлетворения педагогом их потребностей в положительных эмоциональных контактах с окружающими, в любви и поддержке, активном познании, самостоятельной деятельности по интересам, самоутверждении, самореализации и признании своих достижений со стороны окружающих.

Литература:

1. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепции и технологии. Волгоград, 1994.
2. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.
3. Сластенин В.А. и др. Педагогика. М., 2000.
4. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Новые виды и новые проблемы проектирования. М.: Гардарики, 2006.
5. Шагеева Ф.Т., Курамшин И.Я., Иванов В.Г. Проектирование проблемных модулей: Учебно-метод. пособие. Казань: Татарское книжное изд-во, 2006.
6. Юркина Н.А. Инновационные педагогические технологии как средство повышения качества образования в социально-культурной сфере. Сочи, 2000.
7. Юсупова Т.Г. Социально-личностное развитие младших подростков в условиях иноязычной образовательной среды. Автореф. Дисс. Канд.пед.наук, Москва, 2011.
8. Яловец Т.В. Технология коллективного способа обучения в повышении квалификации учителя: Учебно-метод. пособие. Новокузнецк: ИПК, 2005.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Яковлева Татьяна Вячеславовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна)

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА СИСТЕМЫ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и структура коммуникативных умений, подлежащих формированию у будущих педагогов в процессе обучения в вузе. В работе обосновывается авторская система коммуникативных умений, включающая пятнадцать частных коммуникативных умений, сгруппированных с учетом компонентов (информационно-аналитического, социально-перцептивного и контрольно-регулирующего), в структуру которых они включены.

Ключевые слова: коммуникация, общение, коммуникативные умения, компоненты коммуникативных умений, средства общения.

Annotation. The article considers the essence and structure of communicative skills of future teachers which are subject to formation in the learning process at the University. The work substantiates the author's system of communicative abilities, including 15 private communicative skills, grouped together on the basis of components (information-analytical, social-perceptual and control-regulating), which structure they form.

Keywords: communication, interaction, communicative skills, components of communicative skills, means of communication.

Введение. В последние годы в образовании наметились тенденции к смене педагогических технологий от трансляционного воздействия к интерактивному взаимодействию, от монолога к диалогу. В гуманитарном вузе, готовящем будущих педагогов, это влечет за собой развитие у студентов социально ценных установок в сфере взаимодействия со школьниками и друг с другом. Гуманистическая парадигма в образовании подразумевает отношение к каждому участнику педагогического общения (ученику, родителю, учителю) как к цели, а не как к средству. А это в свою очередь проявляется в интересе не только к результату общения, но и к самому процессу. По словам Е.А.Ямбурга педагогика – «это еще искусство, приобщаясь к которому, будущий учитель овладевает разнообразными способами педагогического общения, учится управлять эмоциями и настроениями своих воспитанников» [7, С. 100]. Изменения в подготовке педагогов объективно необходимы, так как начинающие учителя недостаточно знакомы со структурой и законами педагогического общения, интуитивно и не всегда правильно используют средства взаимодействия (вербальные и невербальные). Знакомые в теории, они часто неспособны на практике использовать знания и умения коммуникативного характера, приобретенные на вузовской скамье. Несформированная коммуникативная компетентность нередко является причиной оттока молодых специалистов из образовательных организаций.

Большая часть студентов педагогических направлений придает особое значение развитию у себя умений общения, так как межличностные отношения в педагогической деятельности оказывают существенное влияние на эффективность всего образовательного процесса. Но именно развитию коммуникативных умений в подготовке будущих учителей уделяется недостаточное внимание в вузе. Преимущество отдается развитию гностических, дидактических, организационно-методических умений. И это несмотря на то, что проблема формирования коммуникативных умений у студентов уже несколько десятков лет исследуется в теории и практике высшей школы.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение сущности и структуры коммуникативных умений, подлежащих формированию у будущих педагогов в процессе обучения в вузе.

Изложение основного материала статьи. Прежде стоило бы оттолкнуться от самого понятия «умения» и, в частности, «педагогические умения». Педагогическая энциклопедия определяет умения как «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков» [2].

Анализ понятия «умение» у различных авторов показывает, что подходы педагогов и психологов совпадают в том, что в качестве основных его признаков выделяются: понимание выполняемых действий; владение способами действий; выполнение действий в изменяющихся условиях. Но остается дискуссия относительно понятий «умение» и «навык». Как и в каких случаях нужна автоматизация способов педагогической деятельности? Возможно и надо ли вооружать студентов педагогическими навыками или формировать необходимо лишь умения? Можно согласиться с тем, что есть элементарные умения, идущие вслед за знаниями и превращающиеся в навыки. Но в большинстве случаев умение – это «освоенность такого действия, которое надо совершать не автоматически, а с творческим использованием познавательных сил, знаний и навыков» [3, с. 48].

Различия умений и навыков обнаруживается в процессе их формирования. Умения развиваются в упражнениях с изменяющимися условиями, то есть в процессе переноса способов действий в модифицированную, незнакомую учебную ситуацию. Известные педагоги разных эпох были солидарны в том, что любое педагогическое явление происходит в конкретных условиях, которые совершенно необходимо учитывать в профессиональной деятельности учителя. Выбор педагогом нужного метода или приема работы зависит от многих факторов, в том числе от особенностей коллектива, в котором и с которым он работает, от возрастных и личностных особенностей учеников, личностных характеристик самого учителя. И хотя содержание каждого педагогического умения относительно устойчиво, в процессе развития они (умения) не автоматизируются. Такие умения формируются на основе уже освоенных знаний и навыков и отрабатываются при активном оперировании ими. Высоко развитые, они являются показателем высокой квалификации учителя.

Навыки, в свою очередь, приобретаются в процессе многократных упражнений в однотипных условиях деятельности. При этом совершаемые действия носят автоматизированный характер, а контроль над их выполнением осуществляется главным образом подсознательно.

Качество и уровень любых педагогических умений зависит от того, в какой степени они опираются на научную теорию (категориальный аппарат, принципы, закономерности). Умения придают этим знаниям систематизированный вид, организуя и интегрируя их. Эмпирически формируемые умения и навыки (на готовых образцах, подражании и следовании рецептам) тормозят развитие творческих педагогических способностей.

Это необходимо отнести и к умениям общения, которые, на наш взгляд, являются центральными в руководстве учебно-воспитательным процессом, так как решают проблемы эмоционального благополучия и преодоления отрицательных эмоций в ходе публичной деятельности, что является одной из серьезных психологических проблем, с которой чаще других сталкивается молодой педагог. Являясь важнейшим элементом педагогической деятельности, педагогическое общение создает социально-психологическую основу воспитательного воздействия учителя на учеников. Через коммуникативную деятельность в различной мере реализуются и другие ее элементы (организаторский, конструктивный, перцептивный, гностический, суггестивный и другие).

Среди важных педагогических умений коммуникативные умения имеют статус особой значимости. Они являются исходными для формирования других. Без установления вербального и невербального контактов с учащимися невозможно организовать их деятельность. Понимание внутреннего психологического состояния учащегося по внешним признакам (это умение в составе коммуникативных считается одним из основных многие авторы) позволяет проникнуть во внутренний мир ребенка, т.е. проявить перцептивные способности. Без умения вести диалог, доносить нужную информацию до ребенка, используя основные средства общения – язык и речь –, невозможно изложение материала доступно, интересно, четко, ясно, то есть дидактические умения также находятся в прямой зависимости от степени развитости коммуникативных. А умение «преподнести» себя при взаимодействии с учащимися и умение управлять своим поведением, в частности, голосом, мимикой, жестами, являются необходимыми для развития суггестивных умений. Трудно себе представить человека с хорошо развитым воображением, способностью ставить себя на место собеседника, человека, который отличается доброжелательностью, уважительным отношением к людям, способностью к сопереживанию, сочувствию и при этом не обладает коммуникативными умениями. Именно поэтому многие исследователи едины в том, что коммуникативный компонент наиболее значим в труде педагога.

Проблема формирования коммуникативных умений – далеко не новая проблема в отечественной педагогике. Но структура и объем коммуникативных умений, которые необходимо развивать у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе вызывают дискуссии среди исследователей. Качество практической подготовки будущих учителей, по нашему мнению, будет улучшено, если удастся уточнить сущность коммуникативных умений, определить их структуру, обособить наиболее эффективные способы и условия их формирования.

Рассмотрим понятие «коммуникативные умения». Несмотря на значительное число определений, предложенных разными авторами, все они рассматривают этот термин как умение устанавливать взаимоотношения с партнерами по общению. Есть более полные определения, включающие в себя особенности исследуемого понятия. Так, например, В.А.Кочетова [1, с. 15] и В.Д.Ширшов [4, с. 43] под «коммуникативными умениями» подразумевают «комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющей творчески использовать

коммуникативные знания и навыки для полного, точного отражения и преобразования действительности». В ходе нашего исследования понятие «коммуникативные умения» было проанализировано на уровне ключевых слов (схема 1).

Схема 1

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ	<i>Комплекс коммуникативных действий</i>
	<i>Умение обмениваться информацией</i>
	<i>Установление взаимоотношений</i>
	<i>Готовность к осуществлению коммуникативной деятельности</i>
	<i>Профессиональное управление коммуникативной деятельностью</i>
	<i>Правильное построение поведения</i>
	<i>Мастерство в общении</i>
	<i>Умение общаться</i>
	<i>Единство трех компонентов: психотехнического, экспрессивного, межличностного</i>
	<i>Умения в различных видах речевой деятельности</i>
	<i>Адекватное использование средств общения</i>

Проведенный анализ исследований по проблеме формирования коммуникативных умений позволил на основании собственного опыта профессиональной педагогической деятельности предложить следующее определение коммуникативных умений.

Коммуникативные умения – комплекс действий, направленных на обмен информацией, восприятие и понимание партнеров по общению, управление взаимодействием и саморегуляцию в изменяющихся условиях, творческое использование коммуникативных знаний, навыков и средств коммуникации в соответствии с целями и задачами общения.

Очевидно, что термин «коммуникативные умения» включает более конкретные умения, которые занимают особое место в их структуре. Уточнение структурных компонентов исследуемых умений крайне важно. Именно благодаря этому можно найти верные и наиболее эффективные способы их формирования, определить уровни и критерии их сформированности. Анализ работ, раскрывающих разные аспекты общения, и личный опыт работы в качестве преподавателя позволили и нам, сопоставив точки зрения различных авторов, представить собственную систему коммуникативных умений.

Предложенная нами система коммуникативных умений содержит пятнадцать частных коммуникативных умений, которые представляют три главных компонента коммуникативных умений: **информационно-аналитический, социально-перцептивный и контрольно-регулирующий**.

Информационно-аналитический компонент коммуникативных умений характеризуется тем, насколько у учителя развиты умения вербального и невербального общения, умения «донести» информацию, выражая к ней свое отношение и анализировать получаемую от учащихся (таблица 1).

Таблица 1

Информационно-аналитический компонент коммуникативных умений

Частные коммуникативные умения	Содержание частных коммуникативных умений
1. Умения отбора и композиционного построения содержания общения	Предполагают выбор и расположение значимой информации в последовательности, обеспечивающей эффективность ее восприятия в соответствии с целями и задачами конкретного урока или воспитательного мероприятия
2. Умения презентации информации	Предполагают четкое, убедительное, эмоциональное и эстетичное построение высказываний в монологе или диалоге и выражение к ним авторского отношения с возможным использованием технических и иных средств
3. Умения владения голосом и темпом речи	Предполагают выбор и использование разнообразных педагогически оправданных голосовых характеристик (громкость, полетность, высота, диапазон, тембр, артикуляция) и темпа речи в соответствии с возрастными и психологическими особенностями учащихся и содержанием материала
4. Умения владения невербальными средствами общения	Предполагают использование в общении оптимальных оптико-кинетических (мимика, пантомимика: поза, жесты, осанка, походка), предметно-действенных (обмен вещами и предметами, приближение – удаление, притягивание отталкивание), тактильных (прикосновение) средств
5. Умения анализа информации	Предполагают понимание необходимости и результативности передаваемого сообщения и степени понимания учащимися предложенной информации

Социально-перцептивный компонент коммуникативных умений включает умения, отражающие характер взаимовосприятия участников коммуникации. В данном компоненте речь идет о «психических и психологических характеристиках личности учителя и социально-психологических особенностях коммуникативной ситуации» [5, с. 205] (таблица 2).

Социально-перцептивный компонент коммуникативных умений

<i>Частные коммуникативные умения</i>	<i>Содержание частных коммуникативных умений</i>
1. Умения создания эмоционального комфорта	Предполагают раскрепощение учащихся, снятие внутренних зажимов в процессе межличностного общения, создание творческого самочувствия и осуществление обратной связи с учениками и воспитанниками
2. Умения моделирования личности ученика	Предполагают мысленный анализ психофизического состояния ученика и прогнозирование его реакции (вербальной и невербальной) на процесс и результат педагогического общения
3. Умения социальной аттракции	Предполагают психологическую установку на учащегося, которая характеризуется положительными эмоциональными компонентами и безусловным принятием личности воспитанника, любых его особенностей
4. Умения социальной перцепции	Предполагают восприятие, понимание и оценку взаимодействия учащегося с педагогом и другими учениками способом отождествления себя с ним (идентификация), размышления за него (социально-психологическая рефлексия), эмоционального вчувствования в его переживания (эмпатия), распространения на него характеристик какой-либо социальной группы (стереотипизация)
5. Умения рефлексии	Предполагают самоанализ педагогом внутренних состояний, выступающий в форме понимания того, как он (учитель) в действительности воспринимается учащимися и коллегами

Контрольно-регулирующий компонент коммуникативных умений, включает умения руководства процессом взаимодействия, умения владеть собой и регулировать свое поведение в процессе протекания коммуникативной ситуации, оценивать результативность общения и корректировать его по мере необходимости (таблица 3).

Таблица 3

Контрольно-регулирующий компонент коммуникативных умений

<i>Частные коммуникативные умения</i>	<i>Содержание частных коммуникативных умений</i>
1. Умения управления своим поведением	Предполагают применение различных параметров внимания, направленных на улучшение акта общения. К ним относятся: распределение (одновременное владение материалом и аудиторией в процессе общения), концентрация (сосредоточение на определенной деятельности, без обращения внимания коммуникативные помехи), переключение (адаптация к скорости и интенсивности процесса общения) внимания
2. Умения руководства процессом общения	Предполагают захват, удержание и перехват инициативы во взаимодействии и применение разнообразных способов воздействия на аудиторию: убеждения, внушения, «приспособления», «достройки», «пристройки» и т.д.
3. Умения педагогической импровизации	Предполагают проведение неподготовленной коммуникации и использование отработанных способов общения в условия новой коммуникативной ситуации
4. Умения оценивания взаимодействия	Предполагают осознание проведенного акта коммуникации и представление объективных оценочных суждений, стимулирующих дальнейшее эффективное общение и способствующих выработке у учащихся умений оценивания осуществленного акта общения
5. Умения ориентирования в пространственно-временных условиях общения	Предполагают владение проксемическими средствами коммуникации. К ним относятся: установление необходимой дистанции общения, выработка оптимального маршрута передвижения по аудитории, с целью осуществления эффективного общения и его контроля, осознание количества времени, использованного и оставшегося на общение с учащимися

Системный характер коммуникативных умений предполагает взаимообусловленность и взаимозависимость всех частей этой системы, как трех названных компонентов, так и частных коммуникативных умений, входящих в них.

Так оптимальные параметры восприятия (перцепции) процесса общения предполагают обязательные информационно-аналитические умения, в частности, оптимальный выбор и композиционное построение содержания реплики, сообщения, монолога, умение правильно преподнести информацию, т.е. сделать это убедительно, логично, эмоционально, используя все возможные параметры голоса и невербальные средства общения.

Умение социальной аттракции порождает способность к моделированию личности, т.е. обеспечивает анализ психофизического состояния ребенка, прогнозирование его реакции на процесс и результат педагогического общения.

Контрольно-регулирующий компонент, определяющий такие особенности деятельности педагога, как умение управлять своим поведением, руководить актом коммуникации, импровизировать, ориентироваться в

пространственно-временных условиях, не может существовать без умений рефлексии, сравнения прогнозируемого и реального результата, мгновенного поиска в случае их несоответствия причин, а также определения способов исправления ситуации.

Что касается частных умений контрольно-регулирующего компонента, то умения руководить процессом взаимодействия, контролировать ход общения являются условием реализации информационно-аналитических умений, в частности умений анализировать информацию, осознавать степень усвоения передаваемой информации и уровень понимания учащимися предложенного сообщения.

Выводы. Резюмируя выше сказанное, хотелось бы заметить, что выбор верной стратегии и определение тактики общения с учениками, понимание особенностей ученика, его мыслей, эмоций и мотивов, поиск оптимальных вербальных и невербальных средства для установления ежедневного контакта с учащимися, руководство этим взаимодействием возможны только в случае, когда педагог владеет не только элементарными коммуникативными умениями, но и коммуникативными умениями более высокого порядка, осуществляя обдуманный выбор в каждой конкретной ситуации. В практике подготовки будущих педагогов необходимо не только совершенствовать указанные умения, но и стимулировать студентов к дальнейшему профессиональному саморазвитию, так как степень овладения студентами коммуникативными умениями во многом зависит и от их личностной мотивации.

Литература:

1. Кочетова В.А. Дидактическое речевое общение как средство развития коммуникативных умений будущего учителя: Дис. ... к.п.н. – Оренбург, 2000. – 174 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия электронная библиотека преподавателя http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/19.php (дата обращения: 28.01.2018).
3. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя: Спец.курс. – Ярославль, 1976. – 82 с.
4. Ширшов В.Д. Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогического института: Дис. ...к.п.н. – Челябинск, 1985. – 195 с.
5. Яковлева Т.В. Формирование социально-перцептивного компонента коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей в процессе изучения педагогических дисциплин // Реализация аксиологического и компетентностного подходов в контексте ФГОС среднего и высшего образования: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. А.В.Лексиной, А.В.Леоновой. - Коломна: ГСГУ, 2016. – С. 204-209
6. Яковлева Т.В. Формирование коммуникативных умений у студентов при изучении педагогических дисциплин: атторэф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01: Коломна, 2004. – 184 с.
7. Ямбург Е.А. Ищу учителя, или как нам модернизировать систему педагогического образования // Народное образование. - № 2. – 2013. – С. 100-108

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

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

магистрант факультета управления и социально-технических сервисов Фролова Полина Сергеевна

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

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У МАГИСТРОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье проводится диагностика уровня сформированности управленческих ориентаций в процессе профессиональной подготовки магистров по направлению обучения «Менеджмент». Определены методики исследования и выявлены уровни сформированности управленческих ориентаций. Показана результативность применения методик по выявлению сформированности управленческих ориентаций магистров в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: руководитель, методика, личностная ориентация, управление, трудовой коллектив.

Annotation. The article is used to diagnose the level of formation of managerial orientations in the process of professional training of masters in the direction of training "Management". The methods of research are determined and the levels of the formation of managerial orientations are revealed. The effectiveness of the application of methods to identify the formation of managerial orientations of masters in the process of vocational training is shown.

Keywords: leader, methodology, personal orientation, management, labor collective.

Введение. В современном конкурентном мире с законами рынка, вполне обоснованной является целевая ориентация личности руководителя на производственную деятельность. Руководитель, который основной задачей своей деятельности определяет повышение производительности труда в процессе решения производственных задач, применяет авторитарный стиль руководства и такие рычаги воздействия как административные и экономические методы управления. С одной стороны, применение такого стиля закономерно, поскольку только такой возможен в условиях жесткой конкуренции и форс-мажорных обстоятельств. С другой - возглавляя трудовой коллектив необходимо помнить о сотруднике, как о ведущем факторе производства и соответствующем отношении к нему.

Длительное воздействие только административных методов приводит к негативным последствиям в коллективе сотрудников: отсутствие инициативы, творчества, положительного психологического климата, страх потери работы и источника финансирования, отсюда возникает необходимость пересмотра управленческого воздействия на собственный персонал. Поэтому в процессе профессиональной подготовки магистрантов-будущих менеджеров необходимо выявить уровень сформированности управленческих ориентаций для дальнейшего изучения и формирования.

Формулировка цели статьи. По мнению ряда современных исследователей, эффективность руководства предполагает координацию ресурсов, определение задач, выдвигаются и поддерживаются идеи ... происходит планирование коллективной деятельности, которая позволяет открывать новые возможности и

решать проблемы совместно [3]. Объективно оценивая себя, человек получает возможность повышения эффективности управления [2]. Важной задачей является акцент на ценностное отношение к другому человеку, труд менеджера сегодня рассматривается с чисто человеческого позиций [1].

Исследователи [5, 6, 9, 10] также считают, что способность управлять другими людьми выражается не в деспотичном отношении и постоянном контроле, а в сдержанности и мудрости по отношению к подчиненным, воспринимая их как равных и является следствием высокого уровня интеллекта руководителя, способного принимать эффективные управленческие решения. В соответствии с этим и определились направления исследования по выявлению ориентаций будущих руководителей и их взаимоотношений с трудовым коллективом.

Изложение основного материала статьи. Для осуществления поставленной цели необходимо применение ряда подходов, предложенных педагогическим научным сообществом. Например, *личностный подход* предполагает последовательное отношение преподавателя к обучающемуся как к личности, субъекту взаимодействия и общения, ответственному и самосознательному субъекту собственного развития.

Над идеями данного подхода работали Ш.А.Амонашвили, К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, М.А.Викulina, И.С. Кон, А.Маслоу, А.В. Мудрик, К. Роджерс, В.В. Сериков и многие другие ученые, как отечественные, так и зарубежные. Согласно данного подхода по отношению к личности студента предполагается помощь:

- в выявлении и раскрытии возможностей обучающегося;
- в становлении его как личности и профессионала;
- в осознании себя личностью;
- в осуществлении личностно-значимых и социально-приемлемых норм поведения в обществе.

В процессе выявления управленческих ориентаций рассматриваемый подход предполагает отношения между преподавателем и обучающимися на паритетных началах. Равенство проявляется в выражении преподавателем чувств искренности по отношению к студенту, помощи ему в развитии личности, влиянии на развитие рефлексии и саморегуляции, а также способствует утверждению чувства собственного достоинства, ответственности и терпимости.

Под *дифференцированным подходом* психолого-педагогическая наука понимает способы гуманного отношения к другому человеку. Как способ эффективной педагогической помощи обучающемуся в процессе реализации дифференцированный подход является средним звеном между работой с группой магистрантов и индивидуальной работой с каждым обучающимся. Дифференцированный подход позволяет определить правильную дозировку морально-психологических нагрузок на студенческий возраст, проводить работу, в которой студенты получают возможность для осознания важности общения с другими людьми и одновременного ощущения удовлетворенности от качества этого общения.

Возрастной подход представляет собой формирование необходимой среды для развития обучающихся с учетом их возрастных особенностей, которые являются единством свойств человека (эмоциональных, познавательных, мотивационных, социальных). В рамках возрастного подхода, в процессе профессиональной подготовки формируются знания, умения, навыки и нормы, необходимые для решения социокультурных задач, разрабатываются формы и методы приобщения к ним, формирования ценностных отношений личности к другому человеку.

Индивидуальный подход предусматривает учёт индивидуальных особенностей обучающихся, как на индивидуальном уровне (темперамент, задатки), так и на личностном (интересы, уровень притязаний). В рамках подхода преподаватель гибко использует различные формы, методы по отношению к обучающемуся в его профессиональной подготовке. Индивидуальный подход необходим каждому человеку, т.к. способствует осознанию своей индивидуальности, развития умения управлять своим поведением, эмоциями, оценке своих сильных и слабых сторон.

Все вышеназванные подходы создают благоприятные условия по достижению поставленных целей: выявления уровня сформированности управленческих ориентаций в условиях профессиональной подготовки в вузе. Выявить реальный уровень развития у обучающихся данных отношений позволили исследования в ходе образовательной деятельности магистрантов 2 курса по направлению «Менеджмент». Участвовало 2 группы магистрантов очно-заочной формы обучения (в количестве 42 человек). Для выявления уровня сформированности у магистров – будущих менеджеров управленческих ориентаций, необходимо было применить комплекс методик [4,7,8], а именно: «Диагностика управленческих ориентаций Т.Санталайна», «Тест конкретных ситуаций А.Ершова» и «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири».

Применяемая методика «Диагностика управленческих ориентаций Т. Санталайна» представляет собой тестовый материал, состоящий из перечня вопросов, определяющих особенности управленческого поведения и ориентаций руководителя на людей и на задачу. Результатами теста является набор максимального количества баллов по шкале ориентации на людей – 15. Показатель выше 12 баллов означает, ярко-выраженную ориентацию на людей. Количество баллов, превышающих 12 по шкале ориентации на задачу, показывает степень ее выраженности, как правило, руководители такого типа, менее всего считаются с людьми. Результаты тестирования показаны на рисунке 1.

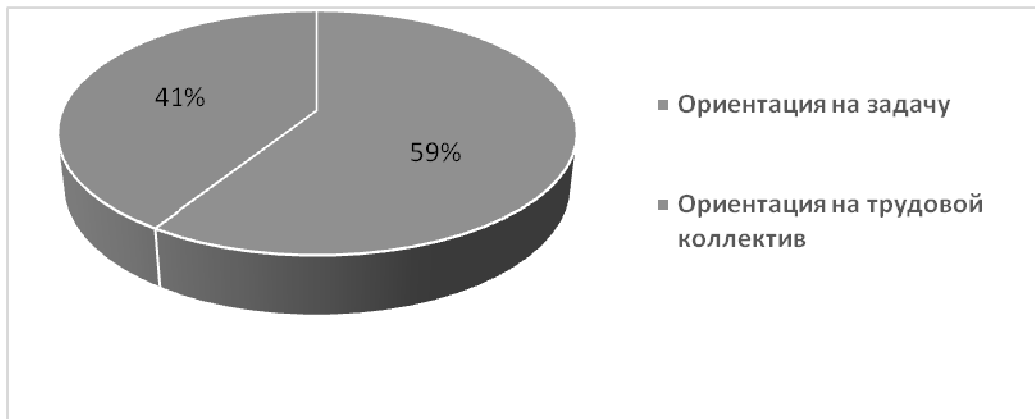


Рисунок 1. Результаты ответов респондентов по методике «Диагностика управленческих ориентаций Т. Санталайнена»

Как показывает диаграмма, наблюдается ярко-выраженная направленность обучающихся на задачу (69%), менее выражена ориентация на трудовой коллектив (31%).

Методика «Тест конкретных ситуаций А. Ершова», выявляет взаимосвязь между личностными характеристиками и эффективностью деятельности такими факторами как позиция личности в коллективе, степень соответствия ее интересов и мотивов деятельности коллектива. Выбор того или иного решения из предложенных ситуаций зависит от того, как магистрант разобрался с ситуацией, какими доминирующими интересами и мотивами руководствовался при ответе. Определялись четыре вида склонностей на личную позицию во взаимоотношениях с людьми: Д – ориентация на интересы дела; П – ориентация на психологический климат и взаимоотношения в коллективе; С – ориентация на себя; О – ориентация на официальную субординацию. В результате диагностики было выявлено: на дело ориентировано – 26 человек (62,0%); на психологический климат – 8 человек (19,0%), на себя – 5 человек (11,9%), на официальную субординацию – 3 человека (7,1%) (рисунок 1).

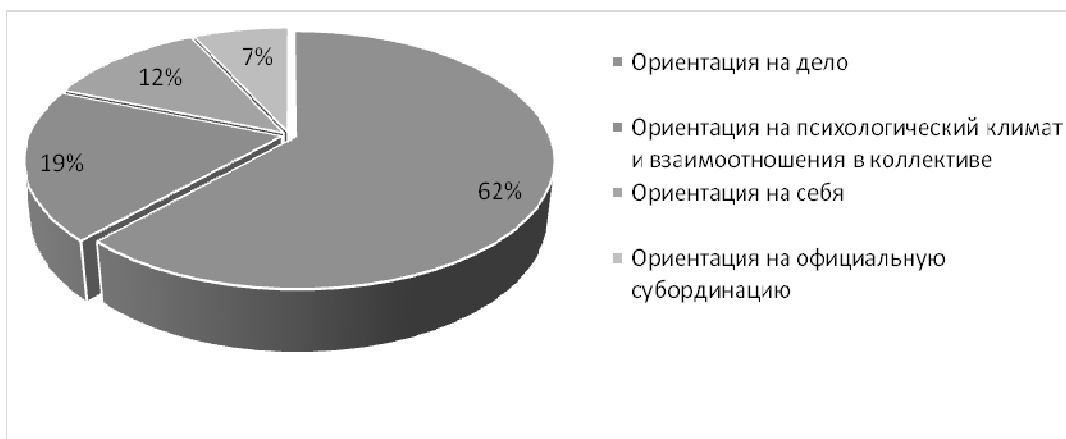


Рисунок 2. Результаты ответов респондентов по методике «Тест конкретных ситуаций А. Ершова»

Методика «Диагностика межличностных отношений Т.Лири» определяет преобладающий тип руководителя по отношению другому человеку в самооценке и взаимооценке. Применяется для диагностики представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в трудовых коллективах. Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности (рисунок 3).

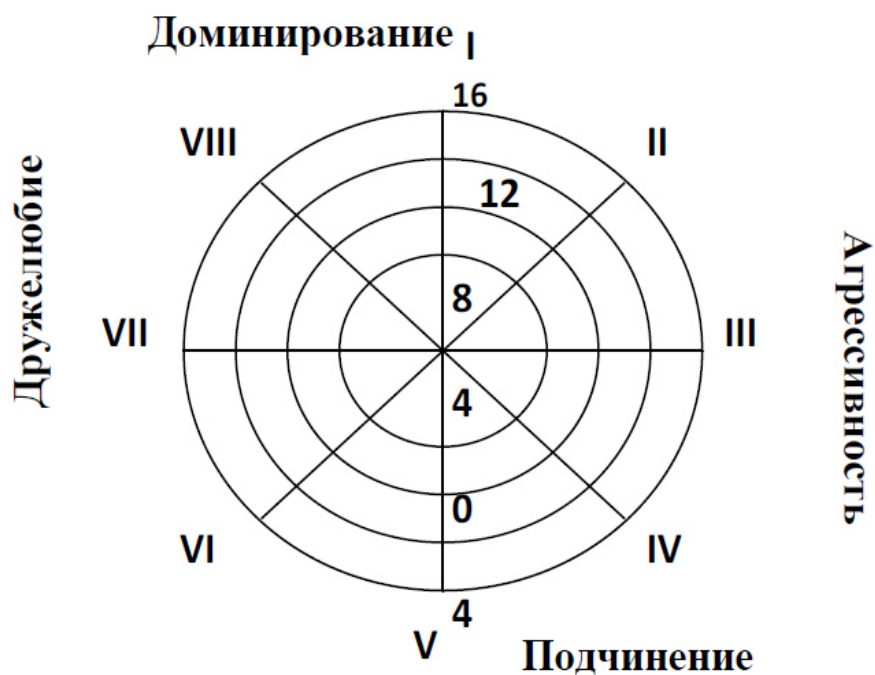


Рисунок 3. Основопологающие факторы исследования по методике «Диагностика межличностных отношений Т. Лири»

В процессе исследования межличностных отношений выделены два основных фактора: «доминирование–подчинение» и «дружелюбие-агрессивность», которые явились ведущими и определили общее впечатление о магистрантах в процессе взаимодействия. Выявлены следующие типы отношений (приведены основные из них): *авторитарный тип* – доминантный, энергичный, компетентный, авторитетный лидер, успешен в работе, постоянно советует, требует к себе повышенного внимания и уважения (16% от общего числа магистрантов); *эгоистический тип* характеризуется честолюбием, эгоистичностью, расчетливостью, независимостью, отчужденно ведет себя с окружающими (21% от общего числа магистрантов); *подчиняемый тип* – характеризуется кроткостью, застенчивостью, склонностью к подчинению более сильному (34% от общего числа магистрантов); *дружелюбный тип* – склонен к сотрудничеству, проявляет гибкость и компромисс в решении проблем и в возникновении конфликтов, (17% от общего числа магистрантов); *альтруистический тип* - деликатен, мягок, бескорыстен, отзывчив, ответственен по отношению к другому человеку, способен эмоционально сострадать, симпатизировать, заботиться о другом человеке, умеет подбодрить и успокоить окружающих» (12% от общего числа магистрантов). Последние два типа межличностного восприятия дружелюбный и альтруистический в совокупности дали 30%, что оказалось существенно меньшим в доле остальных типов отношений. Во взаимоотношениях между магистрантами наиболее часто преобладали агрессивность и подчиняемость (рисунок 4).

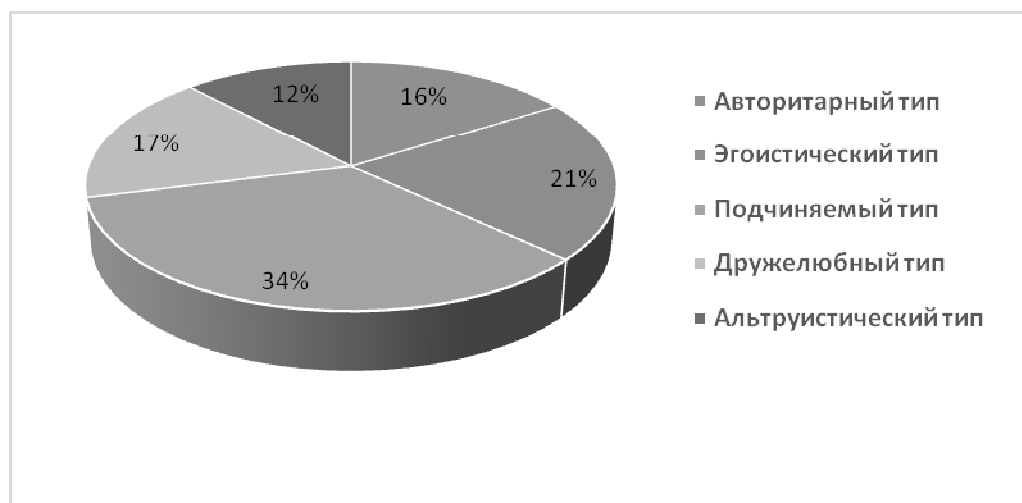


Рисунок 4. Результаты ответов респондентов по «Методике диагностики межличностных отношений Т. Лири»

В результате у магистрантов превалирует доминирование и лидерство, наименьшим показателем является недоверчивость. Показатели зависимость и покорность в пределах нормы. В основной массе определена склонность к доминированию, нетерпимости к критике, переоценке собственного потенциала, что как правило, вызывает конфликты и дисбаланс в психологическом климате коллектива.

Таким образом, в результате применения комплекса методик нами были выделены уровни сформированности, выявляющие факторы когнитивного интереса (к себе и другому человеку), особенностей управленческого поведения, взаимодействия с другими людьми (таблица).

Таблица

Диагностика сформированности управленческих ориентаций у магистрантов (в % %)

Уровни	Ответы магистрантов (%)
низкий	37, 3
средний	33, 7
выше среднего	20, 2
высокий	8, 8

Для *низкого уровня* характерной особенностью явилась высокая степень ориентации «на эгоизм» и «на процесс», нежелание взаимодействовать в коллективе, наблюдается мотив избегания неудачи. *Средний уровень* характеризовался снижением степени ориентации «на эгоизм» и «на процесс», появлением ориентации на «альтруизм» и «результат», прослеживалась необходимость во взаимодействии в коллективе, наблюдалось снижение мотива избегания неудачи. Для *уровня «выше среднего»* показательно отсутствие ориентации «на эгоизм» и «на процесс», повышение ориентации на «альтруизм» и «результат», стремление к взаимодействию в коллективе, присутствие мотива стремления к успеху. *Высокий уровень* показан присутствием ориентации на «альтруизм» и «результат», выраженным стремлением к взаимодействию в коллективе, наличием мотива стремления к успеху.

Выводы. Полученные в ходе диагностики результаты позволили определить, что предлагаемые методики способствовали выявлению уровня сформированности управленческих ориентаций у магистрантов. Основная масса обучающихся знает об установке педагогических подходов на управленческую деятельность, но слабо ориентируется в технологиях для эффективной организации данного процесса. С нашей точки зрения, большой процент магистрантов не видят в перспективе желаний понимать трудовой коллектив, поддерживать его в их проблемных ситуациях и не считают это значимым.

Вместе с тем проведенный анализ представляет собой лишь один определенный аспект сложных проблемных отношений у обучающихся –будущих менеджеров с потенциальными сотрудниками. В соответствии с этим, определился ряд задач, способствующих в перспективе решению использования дополнительного комплекса методик по формированию управленческих ориентаций и качеств будущего менеджера.

Литература:

1. Викулина М.А., Яшкова Е.В. Профессиональная подготовка менеджера образования в вузе (аксиологический аспект) / Нижний Новгород, 2005.
2. Николаенко Е.Д., Морозова О.А. Методы развития управленческих способностей и навыков руководителя [Электронный ресурс] – URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/817/7290> (дата обращения: 31.01.2018).
3. Огарков А. Организаторские способности современного руководителя [Электронный ресурс] – URL: <http://www.klerk.ru/boss/articles/450384/> (дата обращения: 11.02.2018).
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара, 2011. 672 с.
5. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Инновационные подходы к развитию персонала в контексте управления знаниями // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №7-4. С. 648-651.
6. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Управление развитием интеллектуально-креативной деятельности персонала современной организации // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 5 (30). С. 90.
7. Управление персоналом. Практикум: упражнения, тесты/ Ю.Г.Одегов, Т.В.Никонова, Д.К.Балахонова; под. ред. М.Н.Кулапова. – М.: Изд-во «Экзамен», 2003. – 256 с.
8. Чикер В.А. Методология и методы социально-психологических исследований: учеб. пособие. СПб., 2010. 135 с.
9. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Опыт разработки профориентационного курса в электронной образовательной среде Moodle в педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №51-3. С. 306-313.
10. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Профессиональная подготовка менеджера по управлению человеческими ресурсами: аксиологический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 502-508.

УДК:159.9

старший преподаватель Богатырева Асият Сагитовна

ФГБОУ ВО "Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева" (г. Карачаевск)

ТРАДИЦИИ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ

Аннотация. Терпимость к другому человеку, нации или культуре, различающимся по своим ценностям и стилю жизни, является одной из предпосылок гармонии в современном мире. Прогресс терпимости становится индикатором зрелости политической, психологической и экономической культуры, показателем нравственной высоты нации. И по тому этнические группы на Северном Кавказе играют очень важную роль в сохранении и развитии культурной целостности и сохранении уникальности больших и малых народов, в росте общественно-политической активности граждан.

Ключевые слова: толерантность, этнос, межэтническая толерантность, отношения между народами Северного Кавказа, межкультурная коммуникация, мотивация этнической терпимости, личность.

Annotation. Tolerance of another person, nation or culture, which differ in their values and lifestyle, is one of the prerequisites for harmony in the modern world. Progress of tolerance becomes an indicator of the maturity of the political, psychological and economic culture, the measure of the moral elevation of the nation. Because ethnic groups in the North Caucasus play a very important role in the preservation and development of cultural integrity and preservation of the uniqueness of large and small Nations, in the growth of socio-political activity of citizens.

Keywords: tolerance, ethnicity, inter-ethnic tolerance, the relations between the peoples of the North Caucasus, intercultural communication, motivation, ethnic tolerance, personality.

Введение. Россия-страна многонациональная, многокультурная, многоязычная. Она исторически сформировалась как многонациональная держава, в которую в свое время вошли сотни народов, составившие ее этническую мозаику, созидающие ее общий социально-духовный потенциал. Полиэтничность и многоконфессиональность России-это ее богатство, огромное историческое достояние, которым важно разумно распорядиться. Поэтому как для этносов, так и для отдельных граждан многонациональной России существенное значение имеет состояние этнических отношений в стране. В настоящее время, когда проблема толерантности стала актуальной и глобальной проблемой, важно изучить сосуществование тенденций толерантности и нетерпимости в конкретных обществах и регионах. Любое общество, характеризующееся культурной, этнической, религиозной гетерогенностью, может стабильно существовать только в том случае, если существует определенная степень терпимости. По мнению исследователей, толерантность повышает способность этничности адаптироваться в окружающем мире.

Формулировка цели статьи. Создание необходимых условий для восстановления стабильности, мира и дружбы в Северо-Кавказском регионе, процветание всех народов является одним из важнейших национальных приоритетов для российского общества в настоящее время. Для решения этих проблем необходим комплексный системный подход, который позволяет координировать и интегрировать соответствующие усилия на федеральном, региональном и местном уровнях для привлечения широких научных и образовательных усилий и ресурсов, которые способствуют формированию культуры и этики межэтнического толерантного взаимодействия народов Северного Кавказа.

Изложение основного материала статьи. Анализ имеющейся литературы показывает, что проблема межэтнической толерантности как фактора мира и безопасности на Северном Кавказе становится предметом специального научного исследования. Существует значительное число научных исследований, посвященных конкретным аспектам темы исследования. Так, в истории научной мысли, анализ взаимодействия религиозной толерантности, этнической принадлежности и политики в целях обеспечения безопасности государства и общества, реализовано в работах как российских, так и зарубежных представителей науки. Понимание этнического, религиозного, политического и правового существования, посвящена работа российских ученых, таких как Н. Бердяев, И. А. Ильин, В. И. Ленин, И. А. Новгородцева, В. С. Соловьев и др. Среди работ современных зарубежных авторов, известных и широко уважаемых в области исследования: Г. Миндала, Дж. Андерсона, М. Гектора и Р. Даля, S. Mill, T. Nairn, K. Popper, D. Rothschild, и других авторов. Работа этих исследователей в качестве сравнительного анализа реализации принципа толерантности в различных типах этнических систем, а также особенностей и пределов толерантности имеет важное значение для поддержания демократической системы. Особое методологическое значение в условиях реформирования России имеют эти современные этнополитические теории как доктрина «сообщества демократии» А. Лифхарта, «общественные структуры характера политики» Л. Пай и др. Авторы наряду с теоретическим развитием этнополитические, социологические проблемы, анализ специфики этнических, религиозных, миграционных и других процессов в бывшем Советском Союзе, предлагают субъекту политики собственное видение путей формирования толерантного сознания в российском обществе, достижение стабильности и безопасности.

Толерантность-терпимость, дружеское отношение к другим, стремление к достойному компромиссу и преодолению существующих разногласий и конфликтов, стремление решать проблемы мирными средствами, - все чаще становится предметом внимания исследователей. И это не случайно. Только на пути терпимости человечество могло избежать опасности взаимного истребления. Толерантность (терпимость) и нетерпимость-качество, одинаково присущее каждой личности, каждому социальному сообществу. Толерантность позволяет устанавливать связи и контакты с другими людьми и обществами, в то же время, нетерпимость к другому, чуждому, чуждому, способствующему некоторой раздробленности, помогает избежать чрезмерного внешнего влияния, сохранять свою собственную идентичность [2].

Толерантное отношение представителей некоторых этнических групп к другим является одним из компонентов культуры межэтнических отношений. Но следует отметить, что нетерпимость способствует формированию межэтнических и межконфессиональных конфликтов. Учитывая свободу совести и религию в нашей стране, толерантность может быть в большей степени целью образования. Культура межэтнических отношений формируется и выражается в отношениях между людьми разных национальностей в процессе совместной деятельности, включая их общение между собой. Межэтническое общение само по себе является образовательной деятельностью, мотивированной взаимной заинтересованностью представителей разных

этнических групп. В настоящее время, когда проблема толерантности стала глобальной проблемой, важно изучить сосуществование тенденций в толерантности и нетерпимости в конкретных обществах и регионах [7].

Северокавказский регион, сложный и лингвистически, а также в этнических и религиозных отношениях. На территории Северного Кавказа, долгое время, бок о бок живут люди разных национальностей, с различными особенностями экономики, традиций, жизни. Это разнообразие возникло в очень отдаленные времена и сохранилось на протяжении многих веков. Особенностью этой горной области можно считать тот факт, что многие различия существовали не только между этническими группами, но часто внутри одной и той же этнической группы, часто разделяли деревенские общины, группы общин были отделены друг от друга, что привело к формированию их «собственных», местных традиций и обычаев в каждом поселении. Например, перенос грузов на спине в горном Дагестане-это обязанность женщин, а кумыков-исключительно мужчин; мужчина-балкарец за гончарным кругом-ситуация неприемлема, а даргинцев или табасаранцев-обычное дело; мужчина, косящий траву косой в Дагестане, повсюду распространенный обычай, а у тиндинцев-традиционно неприемлемый вариант. У карачаевцев корову доят женщины, что не недопустимо у черкесов, и т.д. [7].

В этих условиях стало неизбежным формирование представлений о «своем» и «чужом», в свою очередь, связанное с идеями о «его добром, а в другом не очень хорошим». Эти концепции стали отражением этноцентризма-чувства превосходства над чужим, противостоящим всем другим народам. «Свое» могло существовать на разных уровнях-«семья», «родные родственники», «соседи», «свое село», «свой народ». Приоритет «своего» четко отражен в фольклоре народов Кавказа. Об этом свидетельствует множество пословиц: лачуга на своей земле лучше, чем дворец на чужбине(карачаевская) лучше свой осел, чем чья-то лошадь (лезгинская). Особенно близкой была связь родственников: самый неприятный родственник и ближайший друг эквивалентны гласит аварская пословица. «Там, где родственников много, и на душе спокойно, - говорит карачаевская пословица [10].

Соседские отношения между народами Кавказа часто рассматривались как родственные, мнение соседей было невозможно не принимать во внимание, чтобы избежать конфликта с соседом, мирно сосуществовать. Соседка считалась «своей», что аж в некоторых из кавказских народов браки с соседями были фактически запрещены. Желательные поведения по отношению к соседям говорят пословицы и поговорки карачаевцев, лезгин, черкесов, чеченцев. Хороший сосед лучше плохого родственника; плохая собака прыгнет на соседа; сосед не ссорится; выберите своего соседа, прежде чем строить дом [3].

Лояльность, верность к своему аулу, селу, общине (Джамаат), признавалось народами Кавказа, как ценность-человек без села,- как мертвый без могилы (ногайская пословица); где аул больше, там больше ума (лакская). Мнение общины, села имело приоритет над взглядами человека. Как сказано в кумыкской, пословице: « аул скажет, что вы слепые-хватайтесь за стену и идите». Справедливость общего решения не ставится под сомнение: если весь аул решил отрезать руку-это не больно (Рука, отрезанная селом, не болит). Предпочтение «своего» сформировало соответствующее отношение к «чужим». Подозрительное отношение к «чужакам» отражено, например, в следующем обычае одного из дагестанского аула: запрещалось включать кого-то из сторон в аул, потому что считалось, что «незнакомец не должен причинять ни хорошего ни плохого аулу». Если кто-то «привел незнакомца в аул, чтобы жить», его штрафовали-коровой [1].

Согласно популярным представлениям, только дома в родном ауле люди могли найти истинное счастье: тот, кто покинул аул своего отца, он никогда не увидит хорошей жизни; лучше быть в своем ауле подошвой, чем на чужбине султаном; Причина формирования таких убеждений-необходимость единства перед лицом различных угроз и опасностей: нападения врагов, стихийных бедствий, болезни и эпидемий [3].

Однако пословицы и поговорки отражали и образ жизни, как социальное неравенство, социальные противоречия внутри «общества»-богатые и бедные, благородные и смиренные, чтобы поддерживать единство. Как правило, принцип дружественных, мирных, толерантных отношений по отношению к другим требует во всех уровнях-начиная от семьи, заканчивая обществом. В качестве примера истинной толерантности, уважения к другим традициям, можно привести пример поведения Шамиля в годы его пребывания в Калуге. Шамиль говорил: «Хотя государь и позволил мне жить по моим обычаям, но я буду пользоваться этой его милостью только у себя дома. В обществе же, с которым я очень желаю вести знакомство, я не могу, как мне кажется, поступать по моим обычаям, а должен придерживаться ваших обычаев» [9]. Многоязычие на Кавказе поощряло наиболее социально активную часть населения - мужчин - изучать языки соседних народов, и, как правило, горцы стремились выучить языки равнинного населения. Так, по словам дагестанского историка Р. М. Магомедова, молодые люди из урахинских и акушинских аулов отправились на лето, чтобы копать марену, убирать зерновые в Джемикент, Великент, хотя они мало зарабатывали. Их целью было изучение кумыкского языка. Также поступали муталимы-ученики духовенства: они шли служить в дальние мечети, чтобы изучать языки своих соседей, грузины-рачинцы, были заинтересованы в том, чтобы у них в семье знали хорошо карачаево-балкарский язык, отдавали детей на некоторое время в семьи балкарцев и карачаевцев, так же как поступали сваны, и осетины [10]. Об этом в 80-х годах писал М. Кипиани: «Рачинцы отдают мальчиков на службу горцам, в частности карачаевцам, на самых неблагоприятных условиях. Например, мальчик лет десяти в течение семи лет службы получает в общей сложности около 20 коз и в конце очень счастливый идет домой с ними. Весь интерес в этом случае состоит в том, что мальчик изучает язык и ведет знакомства и близкие отношения с карачаевцами, что очень важно для него, поскольку, опираясь на них, он может торговать» [4].

Знание языка и присутствие среди балкарцев и карачаевцев кунака было выгодным, потому что им разрешалось сопровождать купцов, не знающих карачаевского языка, притом за каждого купленного в Карачае быка переводчик получал 1 рубль. Согласно свидетельствам старого жителя С. Геби, в конце XIX - начале XX в. в их деревне ни у кого из мужчин не владел карачаевским языком [5].

Кавказ с его полиэтничным составом населения, несмотря на происходящее время от времени конфликты, военные нападения и т. д., большинство из них не сформировали негативных стереотипов о соседних народах. Толерантное отношение к культуре другого народа ярко выражено среди народов Северного Кавказа, часто подчеркивались положительные качества определенной этнической группы, например: парень хорош как ингуш, девушка-как осетинка, а конь- кабардинский. Согласно нормам «нохчалла»(своего рода кодекс чеченцев) должны были проявлять уважение к любому человеку, особенно более далекого и в родстве и вере [7]. Люди говорят: недовольство, обиду, которое вы причинили

мусульманину, можно простить за возможную встречу в день суда. Не прощается оскорбление, причиненное другой вере, потому что такая встреча никогда не произойдет. У дагестанцев в коммерческие сделки, считались предосудительными, если при равных условиях, отдавалось предпочтение покупателю-мусульманину, а не иноверцу.

Любое общество, характеризующееся культурной, этнической, религиозной гетерогенностью, может стабильно существовать только в том случае, если существует определенная степень терпимости. По мнению исследователей, толерантность повышает способность этничности адаптироваться в окружающем мире. Изучение правовых традиций народов Северного Кавказа в последние годы, многочисленными рассказами путешественников, которые посетили Кавказ в XVIII-XIX веках, о кровавой вражде, якобы продолжавшихся много лет и вызвавших гибель не только отдельных семей, но и целые поселения - довольно сильно преувеличены. На практике, в большинстве случаев, кровная месть была ограничена так называемыми системными композициями - в натуральной форме или денежными штрафами в соответствии с обычным правом. Как отмечал в XIX веке, Л.Ю.Люйлье, «у горцев кровомщение не есть необузданное, неудержимое чувство, вроде вендетты корсиканцев, это скорее обязанность, налагаемая честью, общественным мнением, требованием крови за кровь» [6]. Предпочтение мирному решению зла влечет за собой новое зло, сказано и в пословицах народов Северного Кавказа: карачаевцы говорили: палка, которая будет нацелена на другого, ударит по твоей голове; не отвечайте на злом на зло, не смывай кровь- кровью; если кто-то ударил камнем, верни пищей.

В последние годы в обществе и образовании активно идет работает над культивированием толерантности. Принят закон, одобрен Федеральной целевой программой (ФЦП) «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» и ряд других мер в духе декларации принципов толерантности, принятой Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 году [10].

Основные положения обеспечения безопасности страны и регионов изложены в Конституции Российской Федерации (1993 г.), Законе РФ «О безопасности» (1992 г.), Концепции национальной безопасности Российской Федерации (2000 г.), Военной доктрине Российской Федерации (2000), послание Президента Российской Федерации Владимира Путина Федеральному Собранию Российской Федерации от 16 мая 2003 года и другие нормативные государственные документы [8].

Выводы. Потребность в сосуществовании в условиях культурного, социального и этнического разнообразия внесла вклад в народы институтов Кавказа, цель из которых было преодоление существующего разделения и отчуждения этнических и социальных миров, которые смогли установить контакты, установить пути взаимного общения и доверия между различными народами и различными группами людей, терпимости к этническим традициям. Эта цель служит таким традиционным институтам, как гостеприимство, куначество, атальчество, побратимость и другие, чрезвычайно разнообразные формы искусственного родства на Кавказе.

Даже краткий обзор традиций, определяющих межэтническое сотрудничество между народами Кавказа, свидетельствует о их богатстве и разнообразии. Люди региона накопили богатый опыт взаимной терпимости, разумного размещения и достойных компромиссов в многостороннем сотрудничестве. Подобные традиции, нормы, восприятия являются отражением ценностной ориентации представителей народов Кавказа с упором на толерантность.

Литература:

1. Абакарова Р.М. Адат как нравственный принцип в системе этнокультуры // Мир на Северном Кавказе через образование и культуру. Симпозиум 1. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1996.
2. Алиев, А. Современные этнополитические процессы на Северном Кавказе: [Текст] / А. Алиев // Дагестанская правда. - 2008. - 2 октября. - С. 2.
3. Борисов, М. Горские рецепты выживания: [Текст] / М. Борисов // Эксперт. - 1999. - №8. - С. 45-51.
4. Волова, Л.А. Диалог культур: теория и реальность: (На примере Сев. Кавказа): [Монография] / М-во образования Рос. Федерации. Пятиг. гос. лингв. ун-т. - Пятигорск: ПГЛУ, 2003. - 380 с.
5. Думанов, Х.М. Традиционная культура народов Северного Кавказа: традиции и современность: [Текст] - Нальчик: Эра, 2008. - 289 с.
6. Иванова, С.Ю. К вопросу об этнокультурном взаимодействии: [Текст] / С.Ю. Иванова // Северный Кавказ в условиях глобализации. - Ростов-на-Дону, 2001. - С. 140-144.
7. Игнатович, В.К. Толерантная образовательная среда как пространство развития историко-культурных традиций в многонациональном микросоциуме: [Текст] / В.К. Игнатович. - Краснодар: Изд-во КГУ, 2008. - 190 с.
8. Нормативные документы." Основные положения обеспечения безопасности России и регионов" // Российская газета. - 2003. - 27 июня.
9. Магомедов, Р. М. Борьба горцев за независимость под руководством Шамиля. — Махачкала, 1991. — 134 с. 13. Основы законодательства Российской Федерации о культуре, принятые 9 октября 1992 г. (с изменениями от 23 июня 1999 г., 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г.) // Российская газета. - 1992. - 10 окт.; 1999. - 24 июня; 2000. - 30 дек.; 2001. - 31 дек.
10. Глябичева З.Ч. Толерантность как основа возвышения духовно-нравственных потребностей личности / У Современные проблемы развития фундаментального образования в национальных регионах России: Материалы Международной научно-практической конференции. — Черкесск: Издательство МПУ КНГТА, 2007. — С. 320-323.

УДК 159.922.736.2

кандидат психологических наук, доцент **Василенко Виктория Евгеньевна**
 Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
 кандидат психологических наук, ассистент **Кузнецова (Уланова) Юлия Юрьевна**
 ГАОУВО Ленинградской области «Ленинградский государственный
 университет имени А. С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);
 психолог **Наталенко Яна Владимировна**
 Детский развивающий центр «Дочки-сыночки» (г. Санкт-Петербург)

ПРОТЕКАНИЕ КРИЗИСОВ РАННЕГО ДЕТСТВА В СВЯЗИ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ⁵¹

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязей проявлений кризисов одного года и трех лет и характеристик эмоционального взаимодействия матерей с детьми. В исследовании участвовали 35 матерей детей в возрасте от 10 мес. до 1 года 11 мес., средний возраст – 1 год 5 мес. (Санкт-Петербург) и 182 матери детей в возрасте от 2 лет 1 мес. до 4 лет, средний возраст – 3 года (Санкт-Петербург и Всеволожск). С помощью психодиагностических методов выявлено, что в кризисах одного года и трех лет преобладает конструктивный компонент. В оба кризисных периода около 20% матерей имеют проблемы с восприятием состояния ребенка, пониманием причин его состояния и умением воздействовать на него. В кризисе трех лет у матерей также становятся более выраженными трудности принятия своей родительской роли и снижение эмпатии. Значимым различием является то, что в кризисе трех лет у матерей менее выражены позитивные чувства при взаимодействии с детьми. Конструктивные проявления кризиса более тесно взаимосвязаны с характеристиками взаимодействия матерей с детьми в период кризиса одного года по сравнению с кризисом трех лет. Негативистские симптомы кризиса (как и невротические реакции), наоборот, имеют больше взаимосвязей с характеристиками взаимодействия в период активного кризиса трех лет. Так, в кризисе одного года благополучие в эмоциональном взаимодействии матерей с детьми усиливает конструктивные проявления (за исключением моторного развития) и снижает негативистские симптомы. В кризисе трех лет конструктивный компонент более выражен при чувствительности матери к ребенку, а негативистские симптомы и невротические реакции менее выражены при эмоциональном принятии ребенка и сформированном блоке поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия.

Ключевые слова: кризис одного года, кризис трех лет, конструктивные новообразования, негативистские симптомы, эмоциональное взаимодействие матерей с детьми.

Annotation. This article is devoted to analysis of the correlations between manifestations of the one and three year old child's crises and characteristics of the mother-child emotional interaction. The study involved 35 mothers, the age of children - from 10 months to 1 year 11 months, Mage = 1 year 5 months (Saint-Petersburg) and 182 mothers, the age of children - from 2 years 1 month to 4 years, Mage = 1 year 5 months (Saint-Petersburg and Vsevolozhsk). The study with using psychodiagnostic methods revealed that in the «one year old child's crisis» and in the «three year old child's crisis» the constructive component is more pronounced. In both crisis periods about 20% of mothers have problems with the ability to perceive the child's state, understanding the causes of child's state and ability to influence to the child's state. In the «three year old child's crisis» mothers have more difficulties in accepting their parental role and reducing empathy. A significant difference is that in the «three year old child's crisis» mothers have less positive feelings in the interaction with children. The constructive manifestations of the crises are more closely correlated with the characteristics of the mother-child interaction in the «one year old child's crisis» compared with the «three year old child's crisis». Negativistic symptoms of the crisis (as neurotic reactions), on the contrary, have more correlations with the characteristics of interaction in the period of the active «three year old child's crisis». So, in the «one year old child's crisis» well-being in the emotional mother-child interaction enhances constructive manifestations (with the exception of motor development) and reduces the negative symptoms. In the «three year old child's crisis» constructive component is more pronounced in the case of mother's sensitivity to a child, negativistic symptoms and neurotic reactions are less pronounced in the case of emotional acceptance of the child and formed block of behavioral manifestations of emotional interaction.

Keywords: «one year old child's crisis», «three year old child's crisis», constructive formations, negativistic symptoms, mother-child emotional interaction.

Введение. Возрастные кризисы – периоды повышенной уязвимости для детской психики, которые сопровождаются перестройкой отношений со значимыми взрослыми. По классификации Д.Б. Эльконина кризис одного года относится к «малым кризисам», а кризис трех лет – к «большим кризисам» [14]. К.Н. Поливанова отмечает, что кризис одного года носит пассивный характер (ребенок реагирует на первые запреты взрослых), в то время как кризис трех лет носит активный характер – ребенок сам провоцирует негативистское поведение, и независимо от реакций взрослых, его негативизм может продолжаться [10].

В каждом возрастном кризисе можно выделить как конструктивный, так и деструктивный (негативистский) компоненты. К конструктивному компоненту кризиса одного года можно отнести становление ходьбы [5], развитие моторики, интерес к окружающим предметам и появление особого отношения ребенка к новому способу передвижения – ходьбе [10]. Также к нему относят предречевое развитие и появление автономной детской речи [5], возникновение мотивирующих представлений [1], становление ребенка как «Я-желающий» [10]. К негативистским симптомам кризиса одного года можно отнести повышенную эмоциональность, гипобулические реакции [5], капризы, реакции на запреты [1], возбудимость и агрессию [2].

Конструктивная составляющая кризиса трех лет связывается с возникновением «Я» как стартом развития самосознания [1] и «Я сам» как появлением личного действия [9, 10, 14], появлением «гордости за достижения» [7]. Н.В. Разина связывает начало кризиса 3 лет с «обобщением восприятия», а конец - с «интеллектуализацией восприятия», осознанием себя самостоятельным субъектом речи и общения [11].

⁵¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 16-06-00392 «Динамика отношений мать-отец-ребенок и психическое развитие ребенка в перинатальный период его развития»)

Негативистские симптомы кризиса трех лет включают негативизм, упрямство, строптивость, своеволие/своенравие, протест-бунт, обесценивание и стремление к деспотизму/ревность. Возможны и невротические реакции: ночные страхи, затруднения в речи, гипобулические реакции, энурез и другие проявления [5].

Спорным в психологии возрастных кризисов является вопрос о нормативности кризиса. Изначально возникли 2 крайние позиции: возрастного кризиса можно избежать при определенном воспитании (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Н.А. Менчинская) и кризис как нормативный период (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, отчасти Э.Эриксон) Д.Б. Эльконин и Л.И. Божович занимают скорее промежуточные позиции по этому вопросу [13]. Затем Т.В. Гуськова предлагает разделить «объективный» кризис - конструктивные новообразования как нормативную часть кризиса и «субъективный» кризис – внешнюю (ненормативную) картину поведенческих симптомов, сопровождающих «объективный» кризис [7]. Следующий шаг делает К.Н. Поливанова, показывая на примере «кризиса семи лет», что все категории симптомов имеют психологический смысл и определяя кризис в целом как «акт развития» [10]. Исследование кризиса трех лет Ю.Ю. Улановой позволило предложить модель нормативности/ненормативности разных категорий кризисных проявлений, в которой показана нормативность конструктивных новообразований, ненормативность невротических реакций и промежуточное положение негативистских симптомов. Так, было выявлено, что характеристики семейного взаимодействия в большей степени взаимосвязаны с «субъективным» кризисом: невротическими реакциями и негативистскими проявлениями и их роль наиболее значима в ситуации пролонгированного кризиса [13].

В последние годы появились исследования, касающиеся взаимосвязи кризисной симптоматики и детско-родительского взаимодействия, но необходимо сопоставление этих взаимосвязей в разные кризисные периоды. Попытка некоторого сопоставления на примере кризисов трех и семи лет показала, что с возрастом снижается роль связи «объективного» кризиса с детско-родительскими отношениями [6].

Актуальность представленного исследования связана с необходимостью сопоставления протекания кризисов раннего детства с учетом детско-родительского взаимодействия и с отсутствием эмпирических исследований по данной теме.

Организация и методы эмпирического исследования.

Цель исследования – сравнительный анализ взаимосвязей проявлений кризисов одного года и трех лет у детей в связи с характеристиками эмоционального взаимодействия матерей с детьми.

Основная гипотеза исследования:

Исходя из пассивной природы кризиса одного года и активной природы кризиса трех лет можно предположить, что «объективный кризис», т.е. конструктивные новообразования будут более тесно взаимосвязаны с характеристиками взаимодействия матерей с детьми в кризисе одного года.

Выборка исследования.

Исследование кризиса одного года проводилось в 2016-2017 гг. на базе Детского развивающего центра «Дочки-сыночки» Колпинского района г. Санкт-Петербурга. В исследовании участвовали 35 матерей детей в возрасте от 10 мес. до 1 года 11 мес., средний возраст – 1 год 5 мес. (14 мальчиков и 21 девочка). С целью выявления разных фаз кризиса дети были разбиты на 2 возрастные группы: от 10 мес. до 1 года 5 мес. (19 детей) и от 1 года 6 мес. до 1 года 11 мес. (16 детей).

Исследование кризиса трех лет проводилось в 2012-2014 гг. на базах МОУ «ЦППМ и СП» и ДОУ Всеволожского района Ленинградской области, а также ДОУ Санкт-Петербурга. В нем приняли участие 182 матери детей в возрасте от 2 лет 1 мес. до 4 лет, средний возраст – 3 года (94 мальчика и 88 девочек). С целью выявления разных фаз кризиса дети были разбиты на 3 возрастные группы: от 2 лет 1 мес. до 2 лет 9 мес. (77 детей), от 2 лет 10 мес. до 3 лет 5 мес. (77 детей) и от 3 лет 6 мес. до 4 лет (28 детей).

Критерии для выделения возрастных групп в обоих кризисах были выбраны на основе предыдущих теоретических и эмпирических исследований [2, 6, 7, 10, 13].

Методы исследования: опросник проявлений кризиса одного года В.Е. Василенко, разработанный на основе схемы наблюдения К.Н. Поливановой [3], опросник выраженности симптомов кризиса трех лет В.Е. Василенко [4] и опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой [8].

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 21: описательная статистика, дисперсионный анализ по факторам возрастной группы и пола, корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования и их обсуждение.

Рассмотрим результаты изучения проявлений кризиса одного года по опроснику В.Е. Василенко.

Показатели проявлений кризиса одного года у детей (по опроснику В.Е. Василенко)

Мах по шкалам = 6, мах по общим показателям = 100%	Выборка в целом (n=35)		Первая возрастная группа (от 10 мес. до 1 года 5 мес.) (n=19)		Вторая возрастная группа (от 1 года 6 мес. до 1 года 11 мес.) (n=16)		Значимость различий	
	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	F-кр.	Знач.
1. Развитие моторики, рост интереса к предметам, особое отношение к ходьбе	4,33	1,25	4,47	1,07	4,16	1,46	-	-
2. Предречевое развитие, появление автономной детской речи	5,01	1,25	4,66	1,33	5,44	1,03	3,63	0,065
3. Появление мотивирующих представлений	4,33	1,28	4,16	1,38	4,53	1,15	-	-
4. Капризы, реакции на запреты	2,96	1,44	2,79	1,18	3,16	1,71	-	-
5. Повышенная эмоциональность, гипобулические реакции	3,67	1,69	3,32	1,80	4,09	1,51	-	-
6. Возбудимость, агрессия	2,51	1,63	1,89	1,37	3,25	1,65	7,04	0,012
Конструктивные новообразования	75,86	13,26	73,68	13,73	78,44	12,61	-	-
Негативистские проявления	50,77	23,42	44,42	21,08	58,31	24,46	3,26	0,08
Общий показатель кризиса	63,34	16,57	59,11	15,15	68,38	17,23	-	-

Исследование показало, что в обеих возрастных группах ярко выражены конструктивные новообразования кризиса одного года и в целом можно констатировать выраженность кризиса у детей. Что касается негативистских проявлений, то они становятся выраженными после полутора лет, различие значительно на уровне статистической тенденции.

Из отдельных кризисных проявлений в обеих группах наиболее выражены предречевое развитие, появление автономной детской речи, при этом после полутора лет показатель выше на уровне статистической тенденции. Отмечаются новообразования в сфере моторики и появление мотивирующих представлений.

Негативистские симптомы начинают проявляться после полутора лет, при этом во второй возрастной группе значительно выше возбудимость, агрессия ($p < 0,05$).

Значимых различий в связи с фактором пола не выявлено.

Рассмотрим результаты изучения проявлений кризиса трех лет по опроснику В.Е. Василенко.

Показатели проявлений кризиса трех лет у детей (по опроснику В.Е. Василенко)

Симптомы кризиса (max= 6 баллов) и категории симптомов (max=100%)	Выборка в целом (n=182)		Первая возрастная группа (2 г. 1 мес. – 2 г. 9 мес.) (n=77)		Вторая возрастная группа (2 г. 10 мес. – 3 г. 5мес.) (n=77)		Третья возрастная группа (3 г. 6мес. – 4 г. 0 мес.) (n=28)	
	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.
Негативизм	2,70	1,65	2,81	1,78	2,68	1,52	2,50	1,67
Упрямство	3,92	1,40	4,01	1,42	3,88	1,50	3,79	1,07
Строптивость	3,62	1,71	3,60	1,64	3,64	1,73	3,61	1,87
Своеволие	3,64	1,50	3,79	1,37	3,49	1,61	3,61	1,52
Протест-бунт	1,82	1,78	1,52	1,61	2,09	1,82	1,93	2,05
Обесценивание	1,88	1,91	1,21	1,65	2,42	1,95	2,25	1,96
Деспотизм/ревность	3,39	1,70	3,30	1,64	3,44	1,77	3,50	1,73
Изменение отношения к предметному миру	4,61	1,36	4,51	1,48	4,68	1,27	4,71	1,24
Изменение отношения к взрослым	4,35	1,20	3,95	1,21	4,58	1,16	4,82	0,91
Изменение отношения к себе	2,54	1,72	2,08	1,54	2,86	1,80	2,93	1,76
Беспокойный сон, страхи	1,34	1,58	1,27	1,56	1,57	1,69	0,89	1,23
Признаки психического напряжения	0,73	1,20	0,70	1,25	0,78	1,13	0,68	1,31
Затруднения в речи	0,85	1,24	0,65	1,14	0,95	1,27	1,11	1,40
Эмоциональная возбудимость	2,27	1,74	2,01	1,65	2,51	1,68	2,36	2,09
Соматические реакции	0,67	1,05	0,64	1,09	0,65	0,97	0,82	1,16
Психосоматические реакции	0,55	0,89	0,47	0,79	0,70	1,00	0,39	0,79
Негативистские симптомы	49,74	18,50	47,87	16,97	51,37	19,38	50,43	20,22
Конструктивные новообразования	63,56	16,14	57,77	17,24	67,28	13,87	69,25	14,14
Невротические реакции	17,76	12,05	15,78	12,25	19,90	11,43	17,36	12,60
Общий показатель кризиса	40,40	11,98	37,80	11,12	42,57	12,42	41,56	2,03

Исследование выявило, что, как и в кризисе одного года, в симптоматике кризиса трех лет преобладают конструктивные проявления. Негативистские проявления выражены меньше, невротические реакции выражены слабо. Выраженность отдельных симптомов кризиса представлена в табл. 2. Из конструктивных новообразований наиболее выражено изменение отношения к предметному миру, т.е. появление мотивации достижения, а из негативистских симптомов – упрямство.

Что касается значимых возрастных различий, то общий показатель конструктивных новообразований во второй и третьей группах выше, чем в первой ($p < 0,01$). Общий показатель кризиса во второй группе выше, чем в первой ($p < 0,01$).

Выявлены значимые различия и по отдельным симптомам. Симптом обесценивания выше во второй ($p < 0,001$) и третьей ($p < 0,05$) группах по сравнению с первой. Изменение отношения к взрослым выше во второй и третьей группах по сравнению с первой ($p < 0,01$). Изменение отношения к себе более выражено во второй группе, чем в первой ($p < 0,05$) и на уровне статистической тенденции – в третьей группе по сравнению с первой.

Различия в связи с полом на всей выборке проявились в том, что у девочек более выражены признаки психического напряжения ($p < 0,01$) и «деспотизм-ревность» ($p < 0,05$) а у мальчиков – изменение отношения к предметному миру и затруднения в речи ($p < 0,05$).

Далее рассмотрим результаты изучения эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия. В оба кризисных периода показатели родителей по всем 3 блокам: чувствительности, эмоционального принятия и поведенческих проявлений близки к среднему уровню и не достигают критических значений. В то же время частотный анализ выявил, что наибольшие проблемы в эмоциональном взаимодействии у матерей в период кризиса одного года связаны со сниженными показателями восприятия состояния ребенка (24% матерей), умения воздействовать на его состояние (24%) и понимания причин его состояния (19%). В период кризиса трех лет у матерей отмечаются трудности с умением воздействовать на состояние ребенка (28%), с пониманием причин состояния (25%), со способностью воспринимать состояние ребенка (19%), с

принятием своей родительской роли (18%) и с эмпатией (17%). Таким образом, триада трудностей для обоих кризисов одинакова, при этом в период кризиса трех лет как активного кризиса спектр сложностей эмоционального взаимодействия увеличивается.

Дисперсионный анализ выявил только одно значимое различие по показателям эмоционального взаимодействия матерей с детьми в периоды двух кризисов – в период кризиса трех лет у матерей на уровне статистической тенденции менее выражены позитивные чувства при взаимодействии с детьми.

Перейдем к результатам корреляционного анализа показателей кризисных проявлений и эмоционального взаимодействия матерей с детьми в период кризиса одного года. Выявлено, что все конструктивные проявления взаимосвязаны с показателями взаимодействия, при этом характер связей различный. Так, возникновение автономной детской речи положительно взаимосвязано с пониманием причин состояния ребенка ($p < 0,01$), умением воздействовать на его состояние и с общим блоком чувствительности матерей ($p < 0,05$). Мотивирующие представления более выражены при ориентации матери на состояние ребенка и при более сформированном блоке поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия ($p < 0,05$). При этом интересно то, что развитие моторики и особое отношение к ходьбе, наоборот, отрицательно взаимосвязано со способностью матери воспринимать состояние ребенка ($p < 0,01$). Последнюю взаимосвязь можно объяснить стимулирующим эффектом некоторой самостоятельности ребенка, отсутствием гиперопеки. Умение матери воздействовать на состояние ребенка снижает общий показатель негативистских проявлений ($p < 0,01$) и «капризы, реакции на запреты» ($p < 0,05$).

В период кризиса трех лет выявлено очень большое количество корреляций показателей эмоциональной стороны взаимодействия матерей с детьми и отдельных кризисных проявлений. В связи с этим сделаем акцент на рассмотрении взаимосвязей характеристик взаимодействия с общими показателями кризисных проявлений.

Начнем с показателей блоков эмоционального взаимодействия. Показатель блока чувствительности матери к ребенку положительно коррелирует с категорией конструктивных проявлений кризиса ($p < 0,05$). В то же время 2 других блока не имеют связей с конструктивной симптоматикой кризиса, но взаимосвязаны с негативистскими и невротическими реакциями. Так, блок эмоционального принятия ребенка отрицательно коррелирует с негативистскими симптомами, невротическими реакциями и, соответственно, с общим показателем выраженности кризиса трех лет ($p < 0,01$). Блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия также отрицательно коррелирует с негативистскими симптомами ($p < 0,05$), невротическими реакциями ($p < 0,01$) и с общим показателем выраженности кризиса трех лет ($p < 0,05$).

Что касается отдельных характеристик взаимодействия, то рассмотрим их взаимосвязи, отталкиваясь от разных категорий симптомов.

Конструктивные проявления кризиса трех лет имеют только одну взаимосвязь – они более выражены при понимании причин состояния ребенка ($p < 0,05$).

Негативистские симптомы кризиса отрицательно коррелируют с показателями позитивных чувств при взаимодействии, эмоционального принятия ребенка, принятия своей родительской роли, позитивного эмоционального фона взаимодействия, умения воздействовать на состояние ребенка ($p < 0,01$) и эмоциональной поддержки ребенка ($p < 0,05$). Также выявлена одна положительная корреляция негативистских симптомов с ориентацией на состояние ребенка ($p < 0,01$).

Аналогичные взаимосвязи выявлены у невротических реакций. Они менее выражены при умении матерей воспринимать состояние ребенка, позитивных чувствах при взаимодействии, принятии своей родительской роли, позитивном эмоциональном фоне взаимодействия, умении воздействовать на состояние ребенка ($p < 0,01$) и при эмоциональном принятии ребенка ($p < 0,05$).

В результате общий показатель кризиса ниже при более высоких показателях позитивных чувств при взаимодействии, эмоционального принятия ребенка, принятия своей родительской роли, позитивного эмоционального фона взаимодействия и умения воздействовать на состояние ребенка ($p < 0,01$). В то же время кризис более выражен при ориентации на состояние ребенка ($p < 0,05$).

Таким образом, в период кризиса одного года с характеристиками эмоционального взаимодействия матерей с детьми более тесно связаны конструктивные проявления кризиса, а в период кризиса трех лет, наоборот, – негативистские и невротические проявления. Если сопоставить эти данные с исследованием «кризиса семи лет» [6], то можно сделать еще один обобщающий вывод. Чем младше ребенок, тем более в периоды возрастных кризисов выражена взаимосвязь «объективного» кризиса с системой детско-родительского взаимодействия. Эти данные согласуются и с данными Е.О.Смирновой и М.В. Соколовой – в их исследовании обнаружено, что в период от 2 до 8 лет по мере взросления детей доминирование в детско-родительских отношениях личностного аспекта сменяется выраженностью предметного аспекта [12].

Выводы:

1. По результатам проведенного исследования можно говорить о том, что у большинства детей данных выборки кризисы раннего детства протекают благополучно. При этом кризис одного года не снижается после полутора лет, а, наоборот, даже усиливается за счет негативистских проявлений. Период до 2 лет 10 мес. можно отнести к предкритической фазе кризиса трех лет, далее начинается критическая фаза, при этом не наблюдается значимого снижения кризисных проявлений после 3,5 лет. Половые различия в кризисе одного года не выражены, а в кризисе трех лет выражены незначительно.

2. В оба кризисных периода у части матерей отмечаются проблемы с восприятием состояния ребенка, пониманием причин его состояния и умением воздействовать на него. В кризис трех лет также становятся более выраженными трудности принятия своей родительской роли и снижение эмпатии. Значимым различием является то, что в кризисе трех лет у матерей менее выражены позитивные чувства при взаимодействии с детьми.

3. Подтвердилась основная гипотеза нашего исследования – «объективный кризис», т.е. конструктивные проявления кризиса более тесно взаимосвязаны с характеристиками взаимодействия матерей с детьми в период кризиса одного года по сравнению с кризисом трех лет. Негативистские проявления кризиса (как и невротические реакции), наоборот, имеют больше взаимосвязей с характеристиками взаимодействия а период активного кризиса трех лет.

4. В кризисе одного года возникновение автономной детской речи и мотивирующих представлений более выражено при благополучии в эмоциональном взаимодействии матерей с детьми, в то время как развитие моторики и особое отношение к ходьбе, наоборот, отрицательно взаимосвязано со способностью

матери воспринимать состояние ребенка. Негативистские проявления кризиса менее выражены при умении матерей воздействовать на состояние ребенка.

5. В кризисе трех лет конструктивные новообразования более выражены при чувствительности матери к ребенку, а негативистские симптомы и невротические реакции (и в результате кризис в целом) менее выражены при эмоциональном принятии ребенка и сформированном блоке поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия.

В заключение отметим, что, несмотря на выявленную условность границ возрастных кризисов, нуждаются в уточнении данные о возможных границах посткризисной фазы обоих периодов, для чего необходимы дальнейшие лонгитюдные исследования. Также планируется изучение взаимосвязей проявлений кризиса одного года с разными аспектами семейного взаимодействия.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
2. Василенко В.Е., Наталенко Я.В. Проявления кризиса одного года и детско-родительское эмоциональное взаимодействие // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 53. Часть 9. С. 268-277.
3. Василенко В.Е., Манукян В.Р. Возрастные кризисы жизненного цикла: Практикум. СПб.: Изд. СПбГУ, 2011. 96 с.
4. Василенко В.Е., Уланова Ю.Ю. Опросник выраженности симптомов кризиса трех лет: психометрические характеристики [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 185–198. doi:10.17759/psyedu.2016080418
5. Выготский Л.С.Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
6. Головей Л.А., Савеньшева С.С., Василенко В.Е. Детско-родительские отношения в стабильные и кризисные периоды детства // Психологический журнал. 2015. Том 36, №2. С. 32-43.
7. Гуськова Т.В. Психологический анализ кризиса трёх лет: дис....канд. психол. наук. М., 1988. 167 с.
8. Захарова Е.И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Семейная психология и семейная терапия. № 1, 1997. С. 67-76.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
10. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. 184 с.
11. Разина Н.В. Психологическое содержание кризиса трех лет: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 180 с.
12. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка. Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 57–68.
13. Уланова Ю.Ю. Возрастно-половые и семейные факторы проявлений кризиса трех лет у детей: дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2017. 235 с.
14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Гончарова Наталья Андреевна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Фомина Татьяна Федоровна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Проблема профессиональных деформаций наиболее остро проявляется в профессиях, субъекты которых не могут быть строго контролируемы обществом, руководством и обладают властью над другими людьми, причем эту власть ограничить весьма проблематично. К такой сфере деятельности относят и профессии правоохранительной системы, где данные проблемы сотрудников дополняются повышенной стрессогенностью, низкой мотивацией, несформированным правосознанием, экстремальными условиями деятельности, повышенной напряженностью. Накапливающиеся отрицательные изменения в деятельности формируют особое психическое состояние субъекта труда, при котором личностные качества подчиняются субъектным обязанностям и детерминируют допуск неконструктивных форм взаимодействия, нарушение нравственных норм поведения, эмоциональную неустойчивость, отрицательные изменения профессионально значимых качеств.

Ключевые слова: профессиональные деформации, эмоциональное выгорание, детерминация деформаций, субъект деятельности, специальные деформации, индивидуальные деформации.

Annotation. The problem of professional deformations is most sharply shown in professions which subjects can't be strictly controlled by society, by the management and possess the power over other people, and to limit this power is also very problematic. Carry to such field of activity also professions of law enforcement officers where these problems are complemented with the raised stressogennost, the low motivation which isn't created by sense of justice, extreme conditions of the activity increased by tension. The collecting negative changes in activity form a special mental condition of the subject of work at which personal qualities submit to subject duties and determine the admission of not constructive forms of interaction, violation of ethical standards of behavior, emotional instability, negative changes of professionally significant qualities.

Keywords: professional deformations, emotional burning out, determination of deformations, subject of activity, special deformations, individual deformations.

Введение. Профессиональные деформации являются психическим феноменом, при котором наблюдаются отрицательные изменения качеств человека, наступающие под влиянием профессиональной деятельности. Проявляется деформация в виде множества негативных стереотипов поведения, которые не подвергаются контролю сознания и мешают эффективности выполнения деятельности. Следует обратить

внимание, что не труд сам по себе влияет на формирование профессиональных деформаций, а те субъектные качества, которые сформировались у сотрудника в процессе выполнения трудовых действий.

В деятельности сотрудников органов внутренних дел это может выражаться в виде профессионального жаргона, повышенной агрессивности в общении, утрате профессиональных ориентаций и ценностей, отсутствии самоконтроля. Множественность проявлений профессиональной деформации позволяет охарактеризовать данный феномен в качестве социально-психологического явления, к которому можно отнести нарушения морально-этических, правовых и деятельностно - служебных норм, ценностных и функциональных установок.

Формулировка цели статьи. В настоящее время в обосновании и трактовке проблем, связанных с профессиональной деформацией личности сотрудников органов внутренних дел сложилось некоторое противоречие, выраженное, с одной стороны, в понимании необходимости профилактики, для обеспечения успешности в деятельности, с другой стороны, в активном сопротивлении сотрудников психологическому воздействию в ситуации явных проявлений деформации. Возможно, это связано с содержанием понятия «деформации», которое несет отрицательный смысл и создает условия для негативных переживаний личности сотрудника, а также ощущения «нездоровья» личности, в прямом смысле - «деформированности». Это происходит по нескольким причинам, которые часто обсуждаются в психологических исследованиях.

Во – первых, человек как личность не может принять по отношению к себе определения «деформированности» чего бы то ни было. Диагностические показания о деформации являются свидетельством неблагополучия личности. При таком положении снижается самооценка личности, развиваются комплексы собственной неполноценности, изменяются субъективные ощущения состояния благополучия.

Во – вторых, недостаток информации о сущности профессиональных деформаций, их особенностях, проявлениях, факторах, их детерминирующих, последствиях деформаций, которые связаны с общим состоянием здоровья, психовегетативными нарушениями, формирует у сотрудников негативизм по отношению к данной проблеме в целом.

В – третьих, серьезным препятствием в профилактике профессиональной деформации является общая тенденция, связанная со специфическими закономерностями накопления элементов деформации, неизбежности их проявления в сфере социэкономических профессий, снижении самоконтроля в деятельности, и назревающей необходимостью заняться самообразованием, самокоррекцией, повышением квалификации, освоением психологических методов работы с гражданами.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность оказывает определенное влияние на субъекта труда, что позволяет с одной стороны накопить положительный профессиональный опыт, который используется в дальнейшем для совершенствования мастерства, доведения некоторых действий до высокого уровня профессионализма, а с другой стороны, детерминирует частичное отрицательное изменение и даже искажение структуры личности и поведения, негативно влияет на продуктивность и качество выполняемой деятельности. Искажение личностных качеств, поведения, формирование навыков и склонностей, негативно влияющих на выполнение профессиональных задач, определяют в качестве профессиональной деформации [7, 8].

Сущность профессиональных деформаций может быть выражена тремя позициями:

- 1) негативные изменения накапливаются постепенно и практически не диагностируются самой личностью;
- 2) нарушения в профессиональной деятельности снижают ее эффективность;
- 3) профессиональные деформации разрушают личность и возможности ее развития в профессии и вне ее.

Деятельность во многих профессиональных сферах сопровождается профессиональными деформациями, поэтому исследователи выделяют общие показатели деформаций, обнаруживающиеся в различных профессиях. Так в качестве деформаций могут выступать изменения интеллектуальной сферы, при которых субъект не способен к концентрации внимания, принятию решений, самостоятельности мышления. Изменения коммуникативной сферы также возможны в таких профессиях, предметом труда которых являются другие люди. В том числе это проявляется в деятельности сотрудников органов внутренних дел в виде агрессивного и подозрительного поведения, конфликтности, реализации непрофессиональных мотивов власти и самоутверждения.

Отечественная психологическая наука рассматривает деформации сотрудников органов внутренних дел с нескольких позиций, где также отмечаются определенные общие для всех субъектов данной деятельности деформации. Такой деформацией является «асоциальная перцепция», подозрительность ко всем, восприятие всех граждан в качестве потенциальных нарушителей [1].

Соответственно выделяют и специальные деформации, характерные для отдельной ветви профессии, отдельной специальности. В исследованиях отмечается, что оперативных сотрудников характерной деформацией является агрессивность и цинизм, для прокуроров – обвинительная позиция, для адвокатов стремление к оправданию любой ценой и в любых ситуациях, даже вне пределов профессиональной деятельности [1, 7, 8].

Еще одним видом деформации являются типологические деформации, связанные с особенностями темперамента и характера, которые в условиях профессиональной деятельности сформировались по типу отрицательного полюса.

Выделяют также деформации индивидуальные, сформировавшиеся на основе положительных качеств личности, например, ответственность, как положительное качество личности, при постоянной прилежности сотрудника может перерасти в сверхответственность и тем самым вносить негатив в ситуациях межличностного взаимодействия с коллегами, выражаясь в чрезмерной придирчивости и педантичности данного сотрудника.

Спектр проявления профессиональных деформаций достаточно широк, и может быть классифицирован по следующим основаниям:

- несформированность профессиональной деятельности, при которой субъект не приобретает нужных профессиональных умений, навыков и компетенций, не умеет приспособиться к новым условиям труда, дезадаптирован и дезинтегрирован в профессиональной среде [2];

- отставание в профессиональном развитии, которое проявляется в виде его замедления, несоответствии возрастным нормам, уменьшении профессиональных способностей, полном прекращении профессионального развития по причине профессиональных заболеваний или потери трудоспособности [5];

- распад профессионального сознания, при котором отсутствует осознание целей деятельности, целостное профессиональное сознание, формируется искаженная мотивация деятельности, происходит снижение уровня профессионального мышления [6];

- отклонение от социальных и индивидуальных норм, своеобразный «профессиональный дизонтогенез», который в целом меняет профиль личности, детерминирует формирование негативных качеств личности, эмоциональные отрицательные явления, провоцирует профессиональные конфликты [3].

Сотрудники, не имеющие достаточного уровня психологической и нравственной устойчивости, наиболее подвержены отрицательному влиянию со стороны особенностей и специфики правоохранительной деятельности. И если субъект деятельности не занимается самосовершенствованием, то такое негативное явление как профессиональные деформации становится неотъемлемым элементом его жизни и деятельности. Такое положение дискредитирует ценность деятельности сотрудника правоохранительных органов и отражается на всех субъектах данной профессиональной сферы, формируя в обществе негативный стереотип: «там все такие». В то же время представители других профессий, с не менее выраженной профессиональной деформацией, не привлекают к себе столь пристрастного отношения со стороны общественности, и не становятся объектом общественного внимания.

Это становится причиной возникновения кризиса мотивационной сферы сотрудников правоохранительных органов, что снижает не только интерес к профессиональной деятельности, но и стремление к обретению профессиональных компетенций. Как следствие - исчезает удовлетворение деятельностью, а постоянное чувство физической и эмоциональной усталости становится причиной психосоматических и соматических заболеваний сотрудника.

Причиной профессиональных деформаций могут быть факторы самого различного порядка. Так, наше эмпирическое исследование показало, что основной причиной деформаций выступают факторы эмоционального выгорания. Содержательное исследование индивидуально-психологических особенностей личности сотрудников правоохранительных органов подтверждает гипотезы о том, что пристальное внимание для исследования профессиональных деформаций должно быть обращено на такие свойства как агрессивность, ригидность, тревожность, лабильность, которые выражены в период начального этапа профессионализма на уровне акцентуаций.

Анализ содержания факторов эмоционального выгорания позволяет предположить, что наиболее значимыми из них выступают факторы, свидетельствующие об 1) остром переживании стресса и истощении психической энергии, 2) агрессивных формах психологической защиты, 3) ценностно-мотивационной неустойчивости и внутриличностном конфликте [4].

В составе первого фактора отмечаются признаки избирательного эмоционального реагирования с тенденцией экономии эмоционального ресурса и отстраненности. Наличие доминирующих симптомов личностной отстраненности, психовегетативных и психосоматических нарушений у респондентов нашего исследования показывает, что профессиональная деформация наблюдается уже на стадии профессионального обучения [6].

Эмоциональное истощение сказывается на общем состоянии субъекта деятельности и качестве функционирования психических процессов. На начальных стадиях снижается продуктивность когнитивной деятельности, выраженная в недостатке внимания к мелким деталям деятельности, несдержанности. На дальнейших стадиях меняется мотивация деятельности, возникает недовольство собой, повышается тревожность и депрессивность, болезненные переживания психотравмирующих ситуаций.

Агрессивные, деструктивные формы психологической защиты являются естественным ответом организма на состояния тревожности и депрессивности. Это даёт возможность экономить энергетические ресурсы, но оказывает существенное отрицательное влияние на качество выполнения профессиональной деятельности, на отношения личности и взаимодействие.

Область переживаний концентрируется в совокупности затруднений в самоконтроле собственных эмоций, предупреждении конфликтных ситуаций, понимании эмоциональных состояний других субъектов. Отмечается равнодушие к переживаниям других. Частое переживание стрессовых состояний формирует синдром эмоционального выгорания, характеризующийся истощением психических ресурсов, необходимых для качественного выполнения деятельности. Снижается точность реакций, своевременность действий, уровень эмпатии, проявления сочувствия, уровень реагирования на обращения граждан.

Изучение структуры факторов, детерминирующих профессиональные деформации у сотрудников правоохранительных органов, позволяет сделать вывод о том, что острое переживание стресса и истощение психической энергии приводит к циклотимным, повторяющимся состояниям. В факторной структуре отражается устойчивое отрицание наличия признаков профессиональной деформации. Пусковыми значениями для их возникновения являются пресыщение общением с людьми, разочарование в них, отсутствие или недостаток полноценного отдыха, чрезмерная ответственность при выполнении какой-либо деятельности, большое количество раздражителей, что, впоследствии накапливаясь, может детерминировать нарастание профессиональной деформации личности.

Выводы:

1. Профессиональные деформации проявляются в самых различных сферах деятельности субъекта труда, и существенно снижают возможности личностного адекватного реагирования в эмоционально напряженных и стрессовых условиях деятельности. Первопричиной, детерминирующей профессиональные деформации, являются индивидуально-психологические качества человека, сформированные под воздействием длительных, стереотипных действий, которые с одной стороны, способствуют быстрому освоению деятельности, а с другой стороны, препятствуют ее выполнению.

2. Существенную роль в детерминации профессиональных деформаций сотрудников органов внутренних дел играют эмоциогенные факторы, свидетельствующие о ранних проявлениях психовегетативных и психосоматических нарушений, эмоциональном истощении, эмоциональном выгорании, истощении психической энергии, повышенной тревожности и депрессивных состояниях.

3. Формированию негативных изменений профессиональной деятельности способствуют состояния остро переживаемого стресса, агрессивные и деструктивные формы психологической защиты, ценностно-мотивационная неустойчивость, и порождаемый этими явлениями, внутриличностный конфликт.

4. Совокупность стрессогенных факторов детерминирует снижение надежности познавательной сферы личности, выраженной в снижении продуктивности когнитивной деятельности, деструкции качеств внимания, искажениях межличностного восприятия, эмоциональной и личностной ригидности.

5. Внимание к проблеме профессиональных деформаций сотрудников органов внутренних дел является важной составляющей общей стратегии обеспечения надежности, качества и эффективности деятельности всей правоохранительной системы в целом. Поэтому о профессиональной деформации необходимо не только иметь представление, но и понимать ее сущность, факторы, детерминирующие ее проявления, маркеры, проявляющиеся в деятельности и методы профилактики и коррекции.

Литература:

1. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. - СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Гончарова Н.А. Взаимосвязь профессионально-психологического потенциала личности сотрудников полиции и профессиональных компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-5. - С. 314-320.
3. Гончарова Н.А. Механизмы профессионального дизонтогенеза и профессиональные деформации личности // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. - С. 309-315.
4. Гончарова Н.А., Жидкова О.А. Эмоционально-волевая регуляция как условие обеспечения надежности деятельности сотрудников ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 3 (70). С. 11-15.
5. Гончарова Н.А., Калашник А.А. Лимитирующие свойства личности как объект психологического анализа, при профессиональном психологическом отборе // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2017. № 1 (73). - С. 206-209.
6. Гончарова Н.А., Фомина Т.Ф. Психологическое исследование особенностей толерантного поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. № 2 (58). - С. 182-189.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

Психология

УДК 159.9.072.

аспирант Иксанова Гульнур Насибулловна

Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара)

ОБЩЕНИЕ РЕБЕНКА И ТРУДНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В пору смены эпох, развития цивилизации, в условиях информатизации всех сфер жизнедеятельности человека происходит трансформация социальных ценностей, формирование новых форм коммуникации, интересов и увлечений, не свойственных предыдущим поколениям детей и подростков. Активность в познании нового, неизведанного толкает ребенка на поиск новых возможностей. Виртуальное общение – одна из форм коммуникации, дающая такие возможности. Но может ли оно заменить реальное общение? Какова роль педагогов и семьи в разрешении коммуникативных трудностей у ребенка и подростка? На эти и другие вопросы мы попытались ответить в данной статье.

Ключевые слова: общение, интернет-общение, виртуальная реальность, виртуальное общение, ребенок, подросток, семья, школа, тренинг.

Annotation. At the time of the change of epochs, the development of civilization, in the conditions of informatization of all spheres of human life, the transformation of social values, the formation of new forms of communication, interests and hobbies that are not characteristic of previous generations of children and adolescents. Activity in the knowledge of the new, the unknown, pushes the child to seek new opportunities. Virtual communication is one of the forms of communication that gives such opportunities. But can it replace real communication? What is the role of educators and families in resolving communicative difficulties in children and adolescents? We tried to answer these and other questions in this article.

Keywords: communication, internet communication, virtual reality, virtual communication, child, teenager, family, school, training.

Введение. Противостоять неожиданно нахлынувшей волне новых возможностей современному человеку уже невозможно. Преимущества и удобства Интернета, цифровых технологий оценили во всем мире, ничто не заставит человека, привыкшего облегчать свою жизнь, отказаться от имеющихся благ. Один из идеологов «нового мирового порядка» Жак Аттали описывает будущее как номадический мир - понятие, характеризующее будущие предметы, культуру потребления и определения стиля жизни. Основу человека будущего тысячелетия составят «информационные кочевники» без стабильного адреса и семьи: они будут носить на себе и в себе всё, что составит его социальное значение (смартфоны, аппараты самодиагностики и сменяемые органы) [5].

Изложение основного материала статьи. В работах отечественных ученых – Ю.Д. Бабаевой, А.Е. Войскунского, А.Е. Жичкиной, Е.П. Белинской, О.В. Смысловой, и других, рассматриваются преобразования, затрагивающие многие сферы: деятельность, культуру, психику человека в условиях распространения и использования цифровых технологий [2, 3, 6]. В проведенном Кузьминой А.С. анализе зарубежных работ в сфере виртуальной реальности (VR) отмечаются работы Х.Лонгмана, Э.О'Коннера, П.Обста, которые выявили, что «...люди, чересчур увлеченные жизнью в VR, сообщают о меньшей социальной поддержке и меньшем чувстве принадлежности, когда они находятся в реальном мире» [11, 9 с. 104]. По данным зарубежных исследований С. Каплана, Д.Вильямса и Н. Йе, в условиях погружения в виртуальную реальность, игроки обнаруживают такие характеристики как – одиночество, интроверсия, агрессия, депрессия [12]. Как указывает Марцинковская Т.Д., «...возможно, что активное использование

интернета для коммуникации и получения информации приводит к некоторой переоценке реальности, точнее, к появлению нового взгляда на окружающий мир [10, с. 6].

Благодаря развитию цифровых технологий эффекты виртуальной реальности таковы, что человек ощущает чувство присутствия, модификации сознания и самосознания, что искажает действительность – чувствует и видит объекты так, как если бы он находился внутри. На какое-то время он перестает ощущать реальность, почти или полностью ее «забывает». Так происходит замещение реальной среды виртуальной [9]. Такая замена является способом компенсации внутренних переживаний человека, достижения целей, которые в реальности недостижимы или трудны непреодолимы. Сегодня учеными констатируется факт «ухода» в виртуальное пространство, в особенности подростков и юношей, где стираются грани бытия, и преобразуется система отношений, сознания и самосознания. Изменения касаются, прежде всего, самой личности, общения, что способствует возникновению самостоятельной стороны жизни личности – виртуальной [7].

Развитие новых технологий, современных условий жизни и общения происходит семимильными шагами. Современный подросток XXI века намного отличается от сверстника прошлого поколения. Психологический портрет молодого человека характеризуется разборчивостью в контактах, мобильностью, независимостью. Его круг общения значительно расширился, в том числе за счет социальных сетей. Сегодня уже невозможно представить учащегося без различного рода средств связи и коммуникаций (мобильные телефоны, планшеты, компьютеры, ноутбуки, айфоны, смартфоны и др.), имеющими выходы в виртуальное пространство – Интернет, что увеличивает коммуникативное и информационное пространство подростка. Не случайно, современные психологические исследования виртуального пространства и информационных технологий актуализируются в плане изучения воздействия интернета и интернет-коммуникаций, на возрастные и личностные особенности человека, в первую очередь, в плане общения.

Освоение информационного пространства, новых электронных технологий для современного ребенка и подростка, не составляет особых сложностей, в отличие от представителя старших поколений. Сегодня даже дошкольник как пользователь, владеет компьютером и способами поиска информации на достаточном уровне. Интернет, в свою очередь, оказывает, существенное влияние на интеллектуальное, нервно-психическое развитие ребенка. Новые технологии игр, в том числе компьютерных, современные игрушки, развивающие пособия – в основном иностранного производства – оказывают влияние на российских детей. Данная тема исследования требует детального изучения.

Интерес ученых к детям дошкольного возраста, воспитывающихся в новых условиях, устойчив. Современные экономические и политические преобразования в обществе в России, в частности, в области образования показали, что изменения коснулись семьи. Семья – как среда, в которой родился ребенок, получил опыт первого (эмоционального) общения, опыт общения с взрослым, сегодня также качественно отличается.

Нами был проведен опрос родителей дошкольников 5-6 лет о наличии у детей навыков работы на компьютере. Оказалось, что из 48 дошкольников, 34 (70,83%) ребенка владеют такими навыками. Активность детей в познании виртуального пространства очевидна. Современный дошкольник сегодня на «ты» с компьютером, умеет отбирать информацию в интернете (9%), игры (25%), музыку (7%), видео (4%), появляются определенные интересы. Например, интерес к созданию своего личного информационного (коммуникативного) пространства. Одна мама призналась, что у нее 5-летний сын – «блоггер». Мальчик самостоятельно придумал свой канал, назвал его «Семья», научился записывать свои мысли, впечатления. Ребенок, обращаясь к виртуальным людям, развивает собственный монолог, эмоционально рассуждает, оценивает поступки других, хотя никто его этому специально не учил. Остается принимать факт значимости на психическое развитие детей дошкольного возраста виртуальных игр, обучающих программ и информации из интернета.

Педагогу, работающему с детьми, важно не только идти в ногу со временем, и уметь использовать новые возможности, но еще более важно в чем-то опережать детей – своих учащихся и воспитанников. Рассматривать Интернет, радио, телевидение как конкурентов в обучении и воспитании подрастающего поколения неправильно. Появление компьютеров способствовало тому, что они стали компонентом учебно-образовательного процесса, а также частью деятельности и общения [7]. Однако факторы и риски воздействия интернета сегодня таковы, что в образовании важно учитывать многое: индивидуальные и личностные особенности детей, семью, детско-родительские отношения, увлечения и интересы. В условиях реализации информатизации образования, актуальным является осуществление целенаправленных воспитательно-образовательных функций в данной области, привития культуры общения, в том числе виртуального.

Интерес к исследованию детского общения, выявлению факторов возникновения трудностей в коммуникации у подростков, изучение виртуального общения возник у нас не случайно. С ноября 2013 года на базе четырех образовательных учреждениях города Сибай Республики Башкортостан, специалисты государственного бюджетного учреждения Сибайская зональная психолого-медико-педагогическая комиссия реализуют проект психолого-педагогического исследования, направленного на изучение сферы коммуникации подростков [1]. Вначале было проведено поисковое психолого-педагогическое исследование, направленное на выявление особенностей интернет общения.

Опросник, который был разработан нами для исследования различных сторон коммуникации, круга общения, трудностей во взаимодействии со сверстниками и с взрослыми, включал в себя 14 вопросов. Вопросы были подобраны с учетом возрастных особенностей. Всего было опрошено 368 подростков 11-15 лет. Анализ полученных эмпирических данных показал, что большинство подростков не подменяют реальное общение виртуальным, а лишь дополняют его. Однако для определенной категории детей, Интернет стал единственным местом, куда он уходит от проблем, забот, трудностей в общении. Наблюдения специалистов, психологов показали, что для детей и подростков виртуальное пространство – это место общения, социального развития, новых знакомств, место – в котором иногда ребенок ищет для себя уют и комфорт, который ему, к сожалению, не хватает в реальном окружении.

Изучение ответов на вопросы анкеты показали несколько фактов, заслуживающих внимания:

1. Подросток стремится к широкому кругу общения и особенно это проявляется в социальных сетях. Например, в ВК (В контакте) количество виртуальных друзей у испытуемых в среднем варьируется от 140 до свыше 500 друзей.

2. Среди близких друзей выделяются от 1 до 7, крайне редко отмечается 12-15 человек.

3. Несмотря на желание больше контактировать (со сверстниками прежде всего), иметь больше друзей – что естественно для данного возраста, подросток стремится к автономии. Он как бы «очерчивает» свое личное пространство, а общение с оставшимися сводится к поверхностному.

4. Ребенок честен с самим собой и открыто признает имеющиеся трудности, как в реальном, так и виртуальном общении. Возможно, ищет поддержки, помощи со стороны.

5. На предложение обозначить знаком «+» и «-» приятных собеседников и трудных партнеров в общении, подростки обозначили только положительных, остальных, чаще всего, предпочли игнорировать.

6. Как бы не стремился подросток к общению посредством интернет-коммуникаций, он признает ценность живого общения. Приведем примеры ответов на этот вопрос.

«В реальном общении общаться легко, потому что есть зрительный контакт и я вижу эмоции», «Без эмоций и речи сложно вести какой-то разговор, и уж тем более на сложные темы», «вживую проще», «в реале можно увидеть человека, какой он, понять врет ли», «в реальном легче, потому что можно рассказать что на самом деле с тобой и свое состояние», «так легче понять, каков человек, но с плохо знакомыми я бы все равно не встретился».

Как показали полученные результаты анкетирования, подростки младшего, 11-летнего возраста, испытывают больше трудностей в реальном общении и именно у них больше «друзей» в социальных сетях, где они чувствуют себя комфортно, а 15-летние подростки отличаются избирательностью, имеют стабильный круг общения и меньшее число, 1-5 близких друзей.

Повторный опрос, в виде контрольного среза, проведенного нами в 2017 году на общей выборке 30 подростков 16-17 лет, показал динамические изменения. Молодые люди признавались в улучшении качества общения со сверстниками. Живое общение обозначалось приоритетным (97%), в сравнении с виртуальным (3%). Тем не менее, виртуальное пространство увеличилось, в том числе за счет социальных сетей. Старшие школьники указали на трудности общения со взрослыми, причем отметили трудности в общении с педагогами (87,12% детей). В личных беседах дети определили следующий фактор изменения коммуникативных отношений с педагогами – предстоящую государственную итоговую аттестацию (ГИА), связанную с уровнем ожидаемого результата взрослыми. Данное направление изучения трудностей в общении у подростков заслуживает отдельного исследования.

Исследуемый нами, на данном этапе, возраст – подростковый, как переходный, характеризуется не только физиологическими изменениями, но и в большей степени психологическими. Л.С. Выготский писал: «Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте. Все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые определенными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. Эти движущие силы нашего поведения изменяются на каждой возрастной ступени, и их эволюция лежит в основе изменения самого поведения» [4, с. 6]. Какие интересы у современных подростков в сети и не только?

В беседах с подростками, в опросах, мы узнали, что занимает их во Всемирной паутине, привлекает и интересуется больше всего. Дети отметили следующие моменты (расположены по приоритетности):

- Переписываюсь с друзьями (65,25%);
- Слушаю музыку (64,91%);
- Смотрю видео (56,85%);
- Читаю новости (46,19%);
- Играю в игры (28%).

Интересы представлены по критерию большинства, список можно продолжать. Варианты увлечений разнообразны: «смотрю фильмы», «читаю электронные книги», «скачиваю нужную информацию, связанную с подготовкой к урокам и/или хобби». Были и нестандартные ответы: «зарабатываю деньги», «бесцельно брожу», «ищу родственников», «собираю лайки», «работаю над своей страничкой», «комментирую фото, инфу», «смотрю прически, маникюр», «покупаю вещи, одежду», «лечусь» и др.

Одной из многочисленных причин проявляемого интереса детей и подростков к интернет-коммуникациям, является веяние моды. «Быть в тренде» означает иметь хороший телефон, а лучше - айфон, последней модели. Как фактор влияния на общение в детской среде, современные и модные вещи, в том числе и средства коммуникации, имеют большую значимость. Суперсовременный гаджет, модный, со множеством дополнительных функций, имеет еще больше виртуальных возможностей, прежде всего в общении. Обладатель таких модных, современных вещей притягивает к себе внимание сверстников, пользуется популярностью в общении, социально значим. Однако, несмотря на имеющийся авторитет, такой подросток может иметь трудности в общении. И показатель материального благосостояния, в нашем случае, наличие современных средств интернет-коммуникаций, не является фактором отсутствия затрудненного общения ни с взрослыми, ни со сверстниками.

Выводы. Трансформация коммуникативных особенностей и интересов подростков в условиях глобализации интернет-общения происходит в направлении расширения коммуникативного пространства и социального взаимодействия, опосредованного информационно-компьютерными средствами. Современные исследования позволили определить факторы (внешние и внутренние) появления трудностей общения у детей и подростков, в том числе полная, или чаще всего частичная, замена реального общения виртуальным. Своевременное выявление трудностей в общении у подростка, оказание ему коррекционной помощи, путем воздействия на основные факторы влияния, по нашему мнению – залог успеха в деле воспитания и обучения подрастающего поколения.

Литература:

1. Абуталипова Э.Н., Иксанова Г.Н., Усманова С.Н. «Социально-психологический тренинг развития коммуникативных способностей "ИнтерНЕТ"» (образовательная программа) [Электронный ресурс] <https://psy.su/psyche/projects/1518/> (дата обращения: 10.01.2018).
2. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете. М., 2000.
3. Войскунский А.Е. Психологические аспекты деятельности человека в Интернет-среде // 2-я Рос. Конф. по экологической психологии. М., 2000. С. 240-245.

4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
5. Жак Аттали: Наступает время глобального кочевничества [Электронный ресурс] <http://fastsalts.com/sections/obzor/1613.html> (дата обращения: 20.01.2018).
6. Жичкина, А.Е. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков - пользователей Интернет / А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская // Образование и информационная культура ; под ред. В.С. Собкина. - М., 2000. - Т. 5. - Вып. 7. - С. 431 - 460.
7. Королева Н.Н. Экспансия виртуальности / Вестник Герценовского университета. 2011. №9. С. 76-78.
8. Кузьмина А.С. Анализ зарубежных исследований опыта человека в среде виртуальной реальности [Текст] // Известия Российского университета Дружбы народов: Выпуск: № 2 (2014), С.102-112
9. Луценко Е.В. Блеск и нищета виртуальной реальности / Научный журнал КубГАУ. 2016. №124(10).
10. Марцинковская Т.Д. Современная психология – вызовы транзитивности // Психологические исследования. 2015. Т. 8, №42. URL: <http://psustudi.ru> (Дата обращения: 04.02.2018 г.)
11. Longman H., O'Connor E., Obst, P. The effect of social support derived from World of Warcraft on negative psychological symptoms // CyberPsychology & Behavior. - 2009. - № 12. - p. 563 - 566
12. Caplan S., Williams D., Yee N. Problematic Internet use and psychosocial wellbeing among MMO players // Computers in Human Behavior. - 2009. - № 25(6). - p. 1312 - 1319.

Психология

УДК: 159.9

старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ЗАЩИТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНЩИН И МУЖЧИН)

Аннотация. В статье приведена сравнительная характеристика защитного поведения и смысловых ориентаций женщин и мужчин с нарушением здоровья, приведшего к установлению инвалидности. Достоверно доказано, что женщины характеризуются склонностью к использованию псевдокомпенсаций и механизмов психологической защиты, а также малопродуктивностью в использовании поведенческих стратегий, приводящие к низким адаптивным возможностям при нарушении здоровья. В отличие от женщин, мужчины склонны к высокопродуктивному использованию совладающих стратегий, не отказываются от решения проблем, активны в поиске информации, демонстрируют выраженную тенденцию к избеганию стрессовых ситуаций, что в конечном итоге повышает их адаптивные возможности.

Ключевые слова: защитное поведение, стратегия совладания, психологическая защита, псевдокомпенсация, инвалидность, пожилой возраст.

Annotation. The objective of this paper is the comparative characteristics of protective behaviors and orientations in meaning of life of women. They have health problems, which led to the disability. Authentically proved that women characterized by a tendency to use pseudo-compensations and mechanisms of psychological protection, as well as small efficiency in the use of behavioral strategies that lead to low adaptive abilities in violation of health. Unlike women, men inclined to be highly efficiency in the use of coping strategies and do not reject on solving problems. They are active in search for information, show the expressed tendency to avoiding of stressful situations and as a result these factors increase their adaptive capacity.

Keywords: protective behavior, coping strategies, psychological defense, pseudo-compensations, disability, old age.

Введение. На сегодняшний день исследования личностных адаптивных возможностей в трудной жизненной ситуации являются пробелом в научном и практическом знании психологической науки. Под адаптивными возможностями понимается защитное поведение личности, включающее в себя стратегии совладания, психологические защиты. Рассматривая и анализируя исследовательский опыт отмечаем, что стратегии совладания обращены к раскрытию адаптивных возможностей человека, в результате чего происходит более глубокое осмысление собственных ресурсов, начинается осознанное переживание ситуации, усилия человека фокусируются на разрешении актуального затруднения и направлены на достижение желаемой цели. Психологические защиты столь существенно энергозатратны для личности, что могут привести к появлению специфических невротических симптомов и снижению приспособляемости и адаптивности к сложившейся ситуации [1, 2, 4, 7].

Целью исследования стало проведение сравнительного анализа защитного поведения и осмысленности жизни женщин и мужчин в трудной жизненной ситуации.

Эмпирическое исследование было проведено в 2017 году, в нем приняло участие 60 педагогов общеобразовательных школ Республики Татарстан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации нарушения здоровья. Все респонденты были инвалидами 3 группы, из них женщин (n=30), мужчин (n=30).

Для реализации исследовательского замысла были выбраны следующие методики:

1. «Копинг-тест». Методика предназначена для определения стратегий совладания или способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности. Методика была разработана Р. Лазарусом и С. Фолкманом в 1988 году, адаптирована Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой в 2004 году. Методика состоит из 50 вопросов и имеет 8 эмпирических шкал: конфронтативный копинг; поиск социальной поддержки; планирование решения проблемы; самоконтроль; дистанцирование; позитивная переоценка, прежде всего, собственных возможностей; принятие ответственности; бегство-избегание. Совладание направлено на активное изменение преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю. Стратегии совладания рассматриваются как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями [5].

2. Диагностика психологических защит осуществлялась при помощи опросника «Индекс жизненного стиля». Методика адаптирована в лаборатории клинической психологии и отделения наркологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, под руководством д. м. н. профессора Вассермана Л.И. Опросник представляет собой текст инструкции и 92 утверждения, в соответствии с которыми определяются восемь измеряемых защитных механизмов: отрицание; компенсация; рационализация; регрессия; замещение; проекция; реактивные образования; вытеснение. Главная задача психологических защит – устранение психологического дискомфорта, а не реальное решение ситуации. Срабатывая автоматически, психологическая защита снижает напряженность, улучшает самочувствие и тем самым приспособливает человека к ситуации, т. к. уменьшает тревогу и страх. Значительные затраты энергии на удержание себя в футляре могут ощущаться как хроническая усталость, повышение общего уровня тревожности [6].

3. Диагностика псевдокомпенсаций осуществлялась с помощью методики «Псевдокомпенсации», составленной Сидоренко Е.В. и предназначенной для определения внутреннего ощущения ущербности или, наоборот, мнимого превосходства. Опросник содержит 54 утверждения, направленных на выявление 18 псевдокомпенсаций: комплекс ухода в болезнь, комплекс демонстративной слабости, комплекс лени, комплекс хитрости, комплекс тирана, комплекс превосходства, комплекс саморекламы, комплекс жалости к себе, комплекс уходящей молодости, комплекс мнимого простодушия, комплекс зависти, комплекс жадности, комплекс вины, комплекс ущербности, комплекс страха, комплекс предчувствия, комплекс «халывщика», комплекс доверчивости. Выбор псевдокомпенсаций для диагностики не явился случайным. Склонности к псевдокомпенсациям связаны с внутренним, чаще неосознаваемым ощущением ущербности. Недостаточно адаптивная личность прибегает к незрелым и примитивным защитам низшего порядка – псевдокомпенсациям, используемым при беспомощности перед лицом травмирующей действительности. Функции псевдокомпенсаций противоречивы: с одной стороны, они способствуют адаптации, снимая психическое напряжение, с другой – не изменяя ситуации, создают лишь временное облегчение, приводя при этом к искажению восприятия мира [6].

4. Актуальное смысловое состояние изучалось при помощи модифицированного Леонтьевым Д.А. опросника «Тест смысловых ориентаций». Опросник содержит 20 пунктов, представляющих собой шкалы полярных суждений относительно качеств жизни испытуемого. Обоснование смысловой регуляции жизнедеятельности как важной составляющей позволяет рассматривать ее основополагающей характеристикой, определяющей подход человека к самому себе и окружающему миру. Человек всегда стремится приобрести смысл жизни и в случае неудачи в поиске смысла своей жизни ощущает экзистенциальную фрустрацию и вытекающее из нее ощущение утраты смысла – экзистенциальный вакуум. Необходимость диагностики смысловых ориентаций инвалидов вызвана тем, что преодоление данной ситуации зависит от уверенности человека в своей способности контролировать окружающий мир, веры в себя, своей целеустремленности, т.е. тех показателей, которые способствуют адаптации к трудной жизненной ситуации [3].

Полученные данные анализировались с помощью метода статистического сравнения средних значений (t-критерий Стьюдента) и путем корреляционного анализа Пирсона. Обращение к дивергентному анализу дало возможность обнаружить достоверные различия в корреляционной структуре двух исследуемых групп ($g=1971.58$ $p=0,001$).

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов исследования стратегий совладания показывает, что мужчины, в отличие от женщин, чаще прибегают к таким стратегиям, как «самоконтроль» ($p\leq 0.001$), «планирование решения проблемы» ($p\leq 0.001$), «поиск социальной поддержки» ($p\leq 0.001$), «положительная переоценка» ($p\leq 0.001$), «принятие ответственности» ($p\leq 0.05$). Вероятно, мужчины начинают острее чувствовать безысходность своего положения, необратимость болезни, свою крайнюю уязвимость, поэтому возрастает их потребность в эмоциональной, информационной, действенной поддержке, которую они активно ищут и, чтобы отвлечься от связанных с болезнью мыслей, начинают фокусироваться на росте собственной личности, усиливают регулирование своих чувств и действий. Это обеспечивает мужчинам возможность для анализа проблемы, нахождения альтернативных решений и поиска путей выхода из трудной жизненной ситуации инвалидности. Возможно, именно поэтому мужчины, в отличие от женщин, обнаруживают произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблем, что отражает способность мужчин определять проблему. Мужчины пытаются контролировать свои эмоции, опираются в разрешении проблемы на собственные ресурсы и более решительно справляются с возникшими трудностями, не оставляя их на будущее, рассматривая происходящие с ними в большей степени как столкновение с проблемой ответственности.

Сравнение групп женщин и мужчин показало наличие статистически значимых различий по таким психологическим защитам как: отрицание, компенсация, замещение, проекция, реактивное образование, рационализация, вытеснение. Женщины стараются тщательно избегать ситуаций неприятия себя со стороны других, которые вызывают страх ($p\leq 0.001$); что приводит как к замене нежелательных мыслей и чувств на прямо противоположные ($p\leq 0.01$), так и к вытеснению тревожных чувств и мыслей ($p\leq 0.05$). Неприятные или неприемлемые для женщин-инвалидов мысли, чувства или поступки компенсируются путем преувеличенного развития противоположных стремлений ($p\leq 0.001$). Это свидетельствует о попытках женщин найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, или поведенческих характеристик другой личности, с целью избегания конфликтных ситуаций и повышения чувства самодостаточности ($p\leq 0.001$). Столкнувшись с собственными поступками или качествами, женщины склонны видеть их в окружающих, а в случае неблагоприятности поступков – обвинять в них других людей ($p\leq 0.001$). Мужчинам, в отличие от женщин, свойственно сокрытие от самого себя истинных, но не приемлемых мотивов действий и мыслей. При этом происходит поиск правдоподобных причин для оправдания поступков, вызванных неприемлемыми чувствами и мотивами, для того чтобы обеспечить себе внутренний комфорт и избавиться от внутриличностного конфликта. Мужчинам привычнее стремление оправдывать свое поведение и поступки для утверждения чувства собственного достоинства и самоуважения, за счет чего происходит частичное снятие возникшего напряжения ($p\leq 0.05$). Таким образом, более ярко выраженные проявления психологических защит у женщин указывают на то, что они склонны к реакции бегства, проявляют инфантильность, избегают ответственности и ищут опеки. Своеобразное сочетание психологических защит с

одной стороны позволяет уменьшить, сгладить отрицательные переживания, а с другой стороны способствует проявлению таких поведенческих паттернов, которые не удовлетворяют, а препятствуют достижению успешности. Переживание эмоционально напряженной и негативной ситуации нарушения здоровья у женщин не приводит к удовлетворению потребностей, интересов, желаний. Напряжение продолжает расти, и снятие его происходит с помощью психологических защит, снижающие адаптивные возможности женщин.

Множество различий между мужской и женской выборками лиц обнаруживается в показателях, выделенных в методике Сидоренко Е.В., диагностирующей индивидуальные склонности к использованию псевдокомпенсаций. Женщинам свойственно организовывать защиту собственного «Я» через псевдокомпенсации. Женщины демонстрируют слабость («комплекс демонстративной слабости» $p \leq 0.001$); испытывают жалость к себе, используют слезы и жалобы. Они с готовностью признают свою слабость и свою неспособность контролировать себя («комплекс жалости к себе» $p \leq 0.001$). При мнимом простодушии («комплекс мнимого простодушия» $p \leq 0.001$) и показном доверии к людям («комплекс доверчивости» $p \leq 0.001$), женщины испытывают чувство вины («комплекс вины» $p \leq 0.001$), ущербности («комплекс ущербности» $p \leq 0.001$), страха («комплекс страха» $p \leq 0.001$), тревоги и плохого предчувствия («комплекс предчувствия» $p \leq 0.001$), проявляют жадность и зависть («комплекс жадности» $p \leq 0.001$; «комплекс зависти» $p \leq 0.001$).

Полученные результаты говорят о том, что женщины в большей степени заняты психическим самосохранением и закомплексованы, чем мужчины-инвалиды. Трудную жизненную ситуацию женщины воспринимают как неразрешимую проблему и неспособность решить ее. Уверенность в своей неспособности решить проблему приводит к псевдокомпенсациям – поиску окольных путей и использованию женщинами одновременно множество защитных стратегий. Так, ожидая со стороны окружающих людей угрозы и неприязни, женщины завидуют им, проявляют жадность, чувствуют себя уязвимыми и в то же время демонстрируют простодушие и доверчивость. Образуется своеобразный комплекс комплексов, который, по-видимому, в какой-то степени облегчает отношение женщин к потере уверенности в своих силах, к сложным и напряженным условиям жизни. Способы, к которым прибегают женщины, менее развиты, чем у мужчин. Таким образом, наблюдается ярко выраженное различие между женщинами и мужчинами в использовании защиты личности от стрессовых воздействий путем проявления специфического поведения. Женщины не могут идти по пути прямой борьбы с трудностями и в большей степени склонны применять искажающие реальность защитные механизмы, снижающие их адаптивные возможности.

При сравнении значимости смысложизненных ориентаций мужчины заметно отличаются от женщин. Мужчины придают жизни осмысленность, направленность и перспективу, характеризуются наличием целей в жизни ($p \leq 0.001$), воспринимают свою жизнь более полноценной и наполненной смыслом ($p \leq 0.001$). Несмотря на то, что у мужчин достоверно выше наличие жизненных целей, призваний и намерений в жизни, они в отличие от женщин считают свой пройденный отрезок жизни менее результативным, оценивают прошлую жизнь недостаточно продуктивной и осмысленной ($p \leq 0.001$). Женщины же, более удовлетворены эмоциональной насыщенностью своей жизни и ищут смысл жизни в воспоминаниях о прошлом. Представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле, – характерно более для женщин ($p \leq 0.05$). У мужчин более развито ощущение неведения в свои силы контролировать события собственной жизни. Однако в то же время мужчины, более чем женщины, убеждены в том, что они свободны в своем выборе принятия решений и воплощения их в жизнь ($p \leq 0.05$). Женщины же уверены, что бессмысленно что-либо загадывать на будущее. В целом, по обобщенному показателю осмысленности жизни ($p \leq 0.01$) у мужчин мотивационная тенденция к поиску смысла жизни выше, они более ответственны за реальную жизнь и реализацию своих планов и целей в будущем.

Оптимальный смысл жизни, будучи динамической структурной иерархией, может существенно изменяться под влиянием ситуации, тех или иных условий. Инвалидизирующее заболевание, изменение социального статуса, резкое изменение привычных стереотипов меняют условия существования и могут существенно сказаться на характере смысложизненных ориентаций человека. По-видимому, у женщин «ломается» смысл жизни, проявляется «инертность» смысла жизни, что не обеспечивает им более высокую успешность в жизни, эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею, в отличие от мужчин-инвалидов. Проблема смысла жизни связана с проблемами личности, и поэтому выступать в качестве объекта психологического исследования смысл жизни может при условии, если его рассматривать как образование в структуре личности. Осмысление жизни – один из критериев развития направленности личности и ее становления. При этом нетрудно увидеть, что, такие категории как цель жизни, процесс жизни и результативность жизни соотносятся с будущим, настоящим и прошлым. Человек может черпать смысл своей жизни либо в одном, либо в другом, либо в третьем. Для мужчин, находящихся в трудной жизненной ситуации смысл жизни состоит в цели и процессе жизни. Для женщин же прошлая жизнь дает источник настоящей и будущей жизни.

Особый интерес представляет сравнительный анализ корреляционных связей, образованных исследуемыми показателями женщин и мужчин. При этом взаимосвязи показателей в обеих выборках подчиняются собственным закономерностям.

В мужской выборке повышение целеустремленности жизни происходит одновременно с увеличением значений показателей «самоконтроль» ($r=0,44$ $p \leq 0.01$) «положительной переоценкой» ($r=0,29$ $p \leq 0.05$) и «планированием решения проблем» ($r=0,22$ $p \leq 0.05$). Наличие жизненных целей и намерений увеличивает уровень внутреннего контроля, усиливает фокусировку мужчин на росте собственной личности и позволяет им расширить и усилить аналитический подход к решению собственных проблем. В женской же выборке целеустремленность жизни тесно взаимосвязана с «комплексом ухода в болезнь» ($r=0,27$ $p \leq 0.05$), «отрицанием» ($r=0,38$ $p \leq 0.01$), «замещением» ($r=0,34$ $p \leq 0.01$). Учитывая низкие значения показателя «целеустремленность» у женщин, толкование полученных связей может звучать как: чем больше отсутствие в жизни целей в будущем, тем более проявляется псевдокомпенсация ухода в болезнь, тем чаще искажается восприятие действительности и выше игнорирование новой тревожной информации, несовместимой со сложившимися представлениями о себе, тем чаще снимается напряжение через гнев и агрессию на более слабом. Верным также будет утверждение, что чем более выражен уход в болезнь и игнорирование тревожной информации и уклонении от неё, чем чаще недостижимая цель или желание сознательно замещается на более приемлемые,

тем более отсутствие в жизни женщин-инвалидов целей в будущем, которые придадут жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Содержание тесной взаимосвязи шкалы «полноценность жизни» с показателями защитного поведения показывают, что чем больше мужчины воспринимают свою жизнь наполненной смыслом, тем больше попыток исправить и найти замену чувству недостаточности («компенсация» $r=0,27$ $p\leq 0,05$), тем выше когнитивные усилия уменьшить значимость трудной жизненной ситуации («дистанцирование» $r=0,28$ $p\leq 0,05$), меньшее стремление избежать проблемы («бегство-избегание» $r=-0,29$ $p\leq 0,05$) и как следствие, высокий аналитический подход к решению и нахождению выхода из неё («планирование решения проблем» $r=0,23$ $p\leq 0,05$). Т.е. чем чаще мужчины пытаются исправить или найти замену трудной ситуации, уменьшить и проанализировать её, тем сильнее они воспринимают сам процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Кроме того, воспринимая свою жизнь более эмоционально насыщенной и наполненной смыслом («полноценность жизни»), у мужчин возрастает вера в свои силы («локус-контроля-Я» $r=0,43$ $p\leq 0,01$) и убеждение в том, что они свободны принимать решение и воплощать их в жизнь («локус-контроля-жизнь» $r=0,55$ $p\leq 0,01$).

На наш взгляд, вполне логична взаимосвязь показателя СЖО «полноценность жизни» с показателями ряда псевдокомпенсаций у женщин. Связь носит положительный характер и может объясняться так: чем сильнее неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, тем более возрастает использование женщинами псевдокомпенсаций – своеобразной смягчающей защитой в виде мнимого простодушия («комплекс простодушия» $r=0,44$ $p\leq 0,01$), чувства вины («комплекс вины» $r=0,24$ $p\leq 0,05$) и ущербности («комплекс ущербности» $r=0,19$ $p\leq 0,05$). Рассмотрение выявленных положительных взаимосвязей у женщин позволяет утверждать, что адаптивные возможности женщин снижены, потому что происходит ограждение сознание женщин от неприятных, травмирующих переживаний. Частое обращение к прошлым событиям жизни способствует росту внутреннего напряжения и активизации псевдокомпенсаций, сопровождающиеся субъективным ощущением облегчения и снятия напряжения. Возрастающее представление женщин о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами («локус контроля-Я») способствует росту использования псевдокомпенсаций, «комплекс жалости к себе» ($r=0,35$ $p\leq 0,01$), «комплекс ущербности» ($r=0,21$ $p\leq 0,05$), «комплекс страха» ($r=0,22$ $p\leq 0,05$). Это означает, что, жалея себя, ощущая собственную ущербность и страхи, увеличивается тем самым ощущения женщин своих способностей не влиять на ход собственной жизни. Рост позиции «Я – хозяин жизни» приводит к тому, что женщины чаще используют примитивную защиту низшего порядка, испытывая беспомощность перед травмирующей действительностью инвалидности. Описательно сравнимая взаимосвязи показателя веры в себя и свои силы («локус контроля-Я») обнаруживаем, что у мужчин выявляется положительная взаимосвязь этого показателя с конструктивными стратегиями совладания. Мы можем сказать, что, чем выше у мужчин вера в свои силы контролировать события собственной жизни, тем более развит аналитический подход к решению проблем («планирование решения проблемы» $r=0,47$) и выше усилия роста собственной личности («положительная переоценка» $r=0,36$). Можно утверждать, что чем чаще мужчины анализируют и планируют решение проблемы, тем более они способны к управлению собственной жизни. Установленные взаимосвязности определяют, что адаптивными источниками для совладания с инвалидностью осуществляется при помощи актуальных когнитивных и поведенческих ответов, и способствуют более успешной адаптации мужчин. Возрастающая убежденность женщин в том, что бессмысленно что-либо загадывать на будущее («локус контроля-жизнь»), приводит к увеличению использования псевдокомпенсаций: появляется возможность рассчитывать на сочувствие других в связи с утратой здоровья ($r=0,26$ $p\leq 0,05$), возрастает убежденность в своей ущербности ($r=0,23$ $p\leq 0,05$). Установленные зависимости можно истолковать, что чем в большей степени женщины убеждены в собственной ущербности и ищут сочувствия, тем сильнее их убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

В мужской выборке обнаруживается своеобразие взаимосвязей, выражающихся в том, что возрастание уверенности в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора («локус контроля-жизнь») приводит к снижению использования мужчинами психологических защит («отрицание» $r=-0,24$ $p\leq 0,05$; «вытеснение» $r=-0,24$ $p\leq 0,05$) и одновременному прямо пропорциональному росту использования ими стратегий совладания («самоконтроль» $r=0,37$ $p\leq 0,01$; «планирование решения проблемы» $r=0,35$ $p\leq 0,01$; «положительная переоценка» $r=0,28$ $p\leq 0,05$). Учитывая, что функциональное назначение психологических защит заключается в ослаблении напряжения и беспокойства, мужчины, управляя своей жизнью в трудной ситуации утраты здоровья, не прибегают к помощи примитивных защит и ограждению сознания от неприятных, травмирующих переживаний. Напротив, рост убежденности мужчин в своей свободе принятия решений приводит к возрастанию их усилий по активному изменению ситуаций и удовлетворению значимых потребностей при помощи конструктивных стратегий совладания. Чем сильнее развиты механизмы совладания, тем в большей степени появляется убеждение мужчин-инвалидов в том, что они способны контролировать свою жизнь, свободны принимать решения и воплощать их в жизнь.

Выводы. Нарушение здоровья более негативно сказывается на характере смысловых ориентаций женщин, для которых источником жизни является их прошлое. Мужчины придают жизни большую осмысленность и перспективу, воспринимают жизнь более полноценной, убеждены в свободе выбора при принятии решения и воплощения их в жизнь. Трудную жизненную ситуацию утраты здоровья женщины воспринимают как неразрешимую проблему, что приводит к достоверно большому количеству использования ими искажающих реальность псевдокомпенсаций. С помощью своеобразного комплекса комплексов женщины демонстрируют слабость, испытывают жалость к себе и вину, проявляют простодушие, ущербность, страхи, предчувствие. Трудная жизненная ситуация приводит женщин к более частому использованию иллюзорного упрощения и устранению ее с помощью психологических защит. Мужчинам наиболее привычно стремление оправдывать свое поведение и поступки для утверждения чувства собственного достоинства и самоуважения, за счет чего происходит частичное снятие возникшего напряжения («рационализация»). Мужчины справляются с трудной жизненной ситуацией путем преодоления и разрешения ее при помощи самоконтроля, планирования решения проблемы, поиска социальной поддержки, положительной переоценки ситуации, и принятия ответственности.

Литература:

1. Алёхин А.Н. Адаптация как концепт в медико-психологическом исследовании // В сб. Научные труды (к 10-летию кафедры клинической психологии РГПУ им. А.И.Герцена). СПб.: Стратегия будущего, 2010. С. 27-32.
2. Башкирёва А.С., Шестаков В.П., Свинцов А.А. и др. Анализ состояния социального обслуживания инвалидов в Российской Федерации. // Успехи геронтол. СПб: Эскулап, 2013. Т. 26. № 3. С. 569-573.
3. Дубинина Е.А., Новикова Ю.Г., Калицкая А.В., Финагентова Н.В. Особенности самосознания при когнитивных нарушениях // Успехи геронтол. СПб: Эскулап, 2016. Т.29. № 2. С. 329-336.
4. Краснова О.В., Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Психология личности с ограничениями здоровья: Учеб.пособие. - СПб.: КАРО, 2011. – 256 с.
5. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способа совладания (адаптация методики WCQ) // Психологическая диагностика. 2005. - № 3. - С. 57 - 77.
6. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера. – СПб.: Речь, 2002. – 202 с.
7. Ismailova N.I., Ljdokova G.M., Panfilov A.N. et al. Individual psychological singularities of persons with disabling diseases // Biology and Medicine, 2015.Vol. ID: BM-063-15, 2015, eISSN:09748369) http://kpfu.ru/staff_files/F1933754535/Biology.and.Medicine.7.1.2015.pdf

Психология

УДК: 159.9.01

кандидат психологический наук Лучшева Людмила Михайловна

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ СО СТРАТЕГИЯМИ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРИОДА ЗРЕЛОСТИ)

Аннотация. В статье анализируется уровень развития коммуникативных способностей педагогов зрелого возраста имеющих значительный стаж работы. Полученные результаты позволили рассмотреть взаимосвязь коммуникативных и организаторских склонностей, коммуникативных способностей со стратегиями выхода из конфликтных ситуаций педагогов.

Ключевые слова: педагоги зрелого возраста, коммуникативные и организаторские склонности, коммуникативные способности, стратегии выхода из конфликтных ситуаций.

Annotation. In article the level of development of communicative abilities of the teachers of mature age having considerable length of service is analyzed. The received results allowed to consider interrelation of communicative and organizing tendencies, communicative abilities with strategy of an exit from conflict situations of teachers.

Keywords: teachers of mature age, communicative and organizing tendencies, communicative abilities, strategy of an exit from conflict situations.

Введение. Одной из самых востребованных профессий в современном экономическом мире является профессия педагога. Педагог - это социономическая профессия, которая входит в сферу «человек- человек», в педагогическом труде реализуются все формы общения. Педагогу постоянно приходится общаться во время урока, вне учебной деятельности с разными субъектами воспитательно-образовательного процесса: коллегами, учениками и их родителями. В процессе межличностного общения происходят конфликтные ситуации, поэтому педагоги должны обладать высоким уровнем развития коммуникативных способностей, конфликтной компетентности и использовать в своей работе наиболее эффективные стратегии выхода из конфликтных ситуаций.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является исследование взаимосвязи коммуникативных способностей педагогов со стратегиями выхода из конфликтных ситуаций. Педагоги в своей профессиональной деятельности должны оттачивать не только педагогическое мастерство, но и коммуникативную и конфликтную компетентности. Можно предположить, что чем больше педагогический стаж, тем более компетентный в этих вопросах педагог. Значительный педагогический стаж приходится на такой возрастной период как зрелость. Зрелость самый длительный период, на который приходится наиболее максимальное развитие профессиональных качеств. В периоде зрелости максимально раскрывается весь потенциал человека, который способен ставить перед собой высокие цели, реальные задачи, накопленный жизненный и профессиональный опыт требует немедленного приложения. В нашем исследовании мы будем придерживаться точки зрения Э. Эриксона, и рассматривать период средней зрелости, приходящийся на возраст от 40 до 60 лет, в котором приоритетными становятся профессиональное и личностное развитие. Человек данного возраста обладает сформированными умениями и навыками, способен адекватно оценить свой потенциал, свои возможности, понимает свое предназначение, в связи с этим осознает всю ответственность, которую несет за свои решения и действия. Педагог, который находится в периоде зрелости – это состоявшийся профессионал, который своим трудом добился уважение учеников и своих коллег. Но в силу большого эмоционального напряжения, сформированного профессионального выгорания педагоги могут попадать в различные конфликтные ситуации или быть их инициаторами.

Изложение основного материала статьи. Конфликтные ситуации могут возникать как между коллегами, между учителем и администрацией школы, между учениками, родителями. Причинами конфликтных ситуаций могут быть противоречия во взглядах, мнениях, оценках, результатах управления, мотивах и т.д. В педагогическом конфликте основным «оружием» противоборствующих сторон является слово и эффективное его применение. Поэтому, развитые коммуникативные способности педагогов дают возможность наиболее эффективно выходить из конфликтных ситуаций.

Понятие «коммуникация» имеет достаточно много определений, различные авторы занимались изучением и разработкой данной проблемы, в их числе: А. Адлер, М. Каган, Ч. Х. Кули, Н. Тоун, К. Чери, и др. Проанализировав многочисленные определения, выделяют общее понятие, в котором под коммуникацией понимают обмен информацией между людьми для последующей её передачи посредством языковой системы [2].

Передача информации осуществляется по нескольким каналам: вербальному (речевому) и невербальному (неречевому). Значительная часть передаваемой информации приходится на невербальные компоненты речи. Для эффективного педагогического общения важными являются практически все компоненты невербальных средств общения (кинесика, мимика, жесты, такесика, проксемика, пантомимика и др.), но необходимо отдельно выделить паралингвистические характеристики голоса, такие как: темп, тембр, высота, громкость и др. [5]. Именно благодаря голосовым характеристикам, речи педагога можно придать любую интонацию: вопросительную, поучительную, сочувствующую и др. Повысив громкость или её убавив, можно привлечь внимание учащихся, успокоить, развеселить, сделать смысловой акцент и т.д.

Коммуникационный процесс состоит из пяти элементов, которые включают в себя: отправителя информации (коммуникатора); сообщение, которое он передает; средства передачи информации; канал по которому передают сообщение; получатель (реципиент), для которого информация предназначалась. Чем качественнее была отправлена информация коммуникатором, тем эффективнее и быстрее она будет воспринята реципиентом. Получатель информации посылает свой ответ посредством обратной связи. Кроме этого, эффективность педагогической коммуникации зависит от накопленных педагогом знаний и сформированных компетенций, применяемых в процессе межличностного общения с обучающимися.

В процессе общения возникают различные конфликты, все субъекты воспитательно-образовательного процесса могут стать участниками этих конфликтных ситуаций. Значительное количество психологов занимались разработкой проблемы конфликтов, в их числе А. Адлер, А. Я. Анцупов, К. Левин, К. Томас, З. Фрейд, Б.И. Хасан, А. И. Шипилов и др.

Нам близко определение конфликта отечественных психологов А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, которые считали, что конфликт - это способ разрешения возникающих противоречий, который сопровождается негативными эмоциями [1]. Далее рассмотрим понятие конфликтной ситуации лежащее в основе конфликта. Итак, конфликтная ситуация – это актуализация противоречий на основе личных или групповых интересов или потребностей [3]. Для того, чтобы противоречия переросли в конфликт или конфликтную ситуацию необходимы следующие условия, например: ситуация должна быть значимой; должно быть препятствие для удовлетворения потребности; одна из сторон должна испытывать нетерпимость к возникшему препятствию и др. [4].

Выход из возникающих конфликтов может иметь два противоположных результата (последствия): позитивный и негативный. К негативным последствиям относят: разрыв или регресс отношений, психологическую изоляцию, психическое и эмоциональное истощение; уничтожение ресурсов, разрушение привычного образа жизни, ухудшение отношений и социально-психологического климата в коллективе, что особенно опасно для незрелой психики обучающегося. К позитивным последствиям относят: развитие личности, коллектива; конфликт вскрывает нерешенную проблему; является толчком для реорганизации и обновлений межличностных отношений; ведет к прогрессу.

Стратегиями поведения в конфликтной ситуации бывают: избегание, соперничество, сотрудничество, приспособление, компромисс. Решающим фактором при выборе стратегии поведения в конфликтной ситуации является значимость сохранения межличностных отношений. Так, в случае принятия решение не сохранять межличностные отношения, предпочтение отдается: принуждению, борьбе и соперничеству; в случае сохранения отношений выбирают: компромисс, сотрудничество, уход (уступку).

Таким образом, можно предположить, что каждая из вышеназванных стратегий имеет свои сильные и слабые стороны. Применение той или иной стратегии определяется рядом факторов: условиями возникновения конфликта, его участниками, желаемым результатом для сторон конфликта, личными и групповыми интересами и т.д.

Тем не менее, чем больше педагогический стаж, тем больше у педагога в запасе возможных вариантов положительного разрешения конфликтов или конфликтных ситуаций. Для педагога со значительным стажем педагогической работы приоритетным является самореализация в профессии, стремление к саморазвитию, эмоциональная гибкость, конфликтная компетентность и гибкость в общении. Педагог отличается от своего ученика тем, что накопил достаточно знаний, тактик и стратегий разрешения конфликтных ситуаций.

Гибкость в общении или коммуникативная компетентность связана с накоплением и выстраиванием в одну систему всех знаний, умений и навыков межличностного взаимодействия в ситуации общения. По мнению А.А. Крылова «компетентности в общении в зрелом возрасте предполагает адекватный выбор и использование всего набора средств, ориентированных на развитие личностных субъект-субъектных сторон общения и субъект-объектных составляющих этого процесса» [6].

Кроме этого, для эффективного общения необходимо что бы у педагога были сформированы соответствующие коммуникативные свойства личности, потребности в общении, различные способы общения, коммуникативные способности; инициативность, активность и эмоциональность.

Не менее важным является умение говорить и слушать. Отсутствие данных умений приводит к возникновению коммуникативных ошибок, конфликтных ситуаций, разрушению межличностных отношений и связей. Педагог, не слышащий другого, не понимает его тревог, волнений, проблем. Не может ему помочь, выслушать, оказать поддержку. У самого педагога могут быть различные внутриличностные проблемы, неумение говорить о своих состояниях, внутренних ощущениях, переживаниях, приводит к еще большему усугублению различных симптомов внутриличностного конфликта. Педагог, который не понимает себя, не в состоянии понять проблемы другого человека.

Педагог максимально включен в различные сферы человеческих отношений, за счет этого происходит усиление развития коммуникативных и организаторских склонностей, коммуникативных способностей, конфликтной компетентности. Для этого от педагога требуется мобилизации всех ресурсов, высокая степень социальной активности, продуктивности и личностной зрелости.

Для педагога-стажиста, важными являются проблемы личностного, профессионального роста, повышение квалификации, заработной платы и др. Освоение новых ролей и статусов, составляют важный этап профессиональной жизни человека, и адаптация к ним несет за собой множество конфликтов. И уже от того как сформировалась личность к зрелому возрасту и будет зависеть то, как она сможет выйти из конфликтной ситуации в профессиональной среде. Здесь большую роль будет играть коммуникативная компетентность педагога, умение устанавливать контакт и налаживать взаимоотношения с учащимися. В связи с вышесказанным было проведено исследование в котором приняло участие 60 педагогов в возрасте от 40 до 50 лет со стажем работы свыше 15 лет.

Методики, использованные для проведения исследования: «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), Оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховский), Тест описания поведения в конфликтной ситуации К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной).

Перейдем к описанию полученных результатов по методике исследования коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявского и В.А. Федорошина.

У преобладающего количества педагогов 68% средние, у 32% высокие и очень высокие коммуникативные склонности. Полученные результаты позволяют констатировать, что значительное количество педагогов со средним уровнем коммуникативных склонностей. Данные респонденты не склонны к общению, стараются его ограничить. Могут испытывать трудности при публичном выступлении, предпочитают уединение, сводят к минимуму коммуникативные контакты. Не склонны отстаивать свое мнение, приводить аргументы, вступать в дискуссию. Общение с учениками может носить формальный, не доверительный характер. В общении с подростками педагоги могут чувствовать себя скованно, из-за этого могут ограничивать взаимодействие с ними.

У педагогов, которых выявлен высокий и очень высокий уровень коммуникативных склонностей, чаще значительных круг общения, они охотно взаимодействуют и общаются с учащимися, используют разные средства общения, умеют и хотят слышать собеседника. Межличностное общение приносит удовлетворение, стремятся к расширению коммуникативных контактов. При общении в новой обстановке легко ориентируются и подстраиваются под собеседника. Охотно вступают в диалог, умеют аргументировать и отстаивать свою точку зрения.

Если сравнить организаторские склонности педагогов, то результаты оказались следующими: 60% средние, по 20% низкие и высокие. Полученные результаты позволяют утверждать, что педагогическая деятельность постоянно требует от педагога применение данных склонностей. Организаторские умения педагог вынужден применять как на занятиях, так и в внеурочное время. Педагогам приходится постоянно организовывать детей на уроке, школьных мероприятиях. Педагог должен быть сам заинтересован в различных видах работ проводимых им самим и в школе и объяснить это учащимся. Благодаря сформированным организаторским способностям можно увлечь учащихся и родителей. Организаторские способности проявляются в заинтересованности педагога в результате своей деятельности, активности, энтузиазме. Для того чтобы повести за собой детей, у педагога должны быть на высоком уровне развиты коммуникативные и организаторские способности, но у большинства педагогов они к сожалению находятся на среднем и низком уровнях.

Далее перейдем к рассмотрению уровня общительности по методике В.Ф. Ряховского.

Результаты, полученные по данной методике, позволяют констатировать, что у 68% респондентов средний уровень общительности, у 20% педагогов высокий и 12% очень высокий.

Применение данной методики позволило выявить, что у преобладающего большинства респондентов выражен средний уровень коммуникативных способностей. Данные педагоги не охотно вступают в диалог с подростками, не учитывают их ведущую потребность в общении. Не общительный педагог, с которым трудно выстраивать общение, менее привлекателен для учащихся. Педагоги малоразговорчивы, предпочитают уединение, с трудом могут наладить контакт с новыми людьми; редко первыми начинают разговор, не используют всю палитру невербальных средств общения.

Педагоги с высоким уровнем развития общительности склонны к совместному обсуждению проблем, охотно выслушивают учащихся, умеют «читать между строк», могут доходчиво объяснить свою точку зрения, отстаивают свое мнение, приводят различные доводы и аргументы.

Наименьшее количество педагогов имеют очень высокий уровень развития общительности. Данные педагоги являются чрезмерно общительными, до навязчивости. Словоохотливы, не умеют вовремя остановиться, назойливы. При общении с ними собеседники начинают избегать их, так как они не «чувствуют меры». Педагоги любят высказывать и аргументировать свою точку зрения, привлекать к себе внимание из-за этого они могут попадать в различные конфликтные ситуации.

Далее нам необходимо было выяснить у педагогов ведущую стратегию поведения в конфликтной ситуации, для этого был применен опросник К. Томаса, адаптированный Н.В. Гришиной.

Проанализируем полученные результаты, итак стратегию «Сотрудничество» применяют 54% респондентов. Педагоги как представители социномической профессии ориентированы на сотрудничество с учащимися, имеют значительный запас жизненного и профессионального опыта, стараются сохранить добрые отношения с детьми, предпочитают соблюсти баланс интересов.

Стратегию «Компромисс» стараются применять 30% педагогов. Данные респонденты превыше всего ставят сохранение положительных отношений с учащимися. При возникновении конфликтных ситуаций, педагоги готовы идти на взаимные уступки. Педагоги к личности учащегося относятся с уважением, готовы принимать его аргументы и разумные доводы.

По 8% опрошенных педагогов применяют стратегии «Приспособление» и «Уклонение». Данные стратегии педагоги могут применять из-за нежелания идти на конфликт, понимая, что уступив, они выиграют значительно больше, чем затратят ресурсов на решение этой ситуации. Возможно, педагоги предпочитают уступать в силу различных ситуаций, например, таких как давление со стороны администрации, понимание негативных последствий от своих действий в данной ситуации.

Далее для выявления взаимосвязи между коммуникативными и организаторскими склонностями, коммуникативными способностями педагога и стратегиями выхода из конфликтных ситуаций был применен коэффициент корреляции г-Пирсона.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что, выявлена прямая сильная ($r = 0,522, p \leq 0,05$) взаимосвязь между коммуникативными склонностями и стратегией «Сотрудничество»; между организаторскими склонностями и стратегией «Сотрудничество» ($r = 0,184, p \leq 0,05$). Таким образом, чем выше уровень коммуникативных, организаторских склонностей педагогов, тем чаще они будут применять сотрудничество при решении конфликтных ситуаций.

Выявлена обратная сильная ($r -0,579, p \leq 0,05$) корреляционная взаимосвязь между коммуникативными склонностями и стратегией «Приспособление». Полученные результаты позволяют констатировать, что при низком уровне развития коммуникативных склонностей педагоги чаще склонны применять приспособление в отношениях с учащимися.

Сильная прямая корреляционная взаимосвязь, выявлена между коммуникативными способностями и стратегией выхода из конфликтных ситуаций «Сотрудничество» ($r = 0,544, p \leq 0,05$) и стратегией «Компромисс» ($r = 0,270, p \leq 0,05$). Это позволяет говорить о том, что, чем выше уровень коммуникативных способностей у педагогов, тем чаще они идут на сотрудничество или компромисс с учащимися.

Выводы. Полученные результаты показали, что у педагогов преобладают среднего уровня организаторские склонности, коммуникативные склонности и способности. При этом педагоги склонны в конфликтных ситуациях применять сотрудничество и компромисс.

Если оценивать полученные результаты с точки зрения эффективности сохранения межличностных взаимоотношений, то они достаточно высоки. Возможно, это связано с тем, что педагоги со стажем работы свыше пятнадцати лет уже обретают устойчивость в жизни, уверены в себе, своих профессиональных силах и возможностях. Полученные результаты позволяют заключить, что педагогам следует обратить внимание на развитие коммуникативных способностей, которые будут позволять наиболее эффективно выстраивать взаимоотношения с учащимися, лучше понимать их переживания и внутренний мир, что приведет к снижению частоты возникновения конфликтных ситуаций.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. - 512 с.
2. Бузунова, Л. Г. Психология общения и деловых отношений [Текст]: учебное пособие / Л. Г. Бузунова, Ф. А. Маркина. – Магнитогорск: МГТУ, 2009. - 255 с.
3. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии [Текст] / С.М. Емельянов – Санкт-Петербург: Питер, 2000. - 215 с.
4. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию [Текст] / Г.И. Козырев – Москва: ВЛАДОС, 2011. - 154 с.
5. Лучшева Л.М. Связь психологических особенностей педагогов с результативностью распознавания эмоций по паралингвистическим характеристикам голоса // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2013. – №3 – С. 237-240
6. Психология [Текст]: учебник / под ред. А.А. Крылова – Москва: «Прспект», 2004. – 496 с.

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)

НРАВСТВЕННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме психологии – нравственному развитию личности в условия современного общества. Поскольку в современном мире в научном аспекте нравственное становление личности представлено проблематично, хотя осмысление этой проблемы подчеркивает актуальность значения ее исследования разными науками.

Категорию нравственности показывает содержание этических учений, уточняя парадигмальные установки развития общечеловеческих ценностей и морально-нравственных норм в жизни каждого общества. Особое место в этом процессе отводится психологическому сопровождению.

Ключевые слова: нравственность, психологическое сопровождение, личность, социум.

Annotation. The article is devoted the problem of psychology – moral development of personality in the conditions of modern society. Because in the modern world in the scientific aspect of the moral formation of the personality presents a difficult, though understanding this problem underlines the relevance of its research of different Sciences.

The category of morality shows the content of the ethical teachings clarifying paradigmatic setup for the development of human values and moral norms in every society. A special place in this process is given psychological support.

Keywords: ethics, psychological support, personality, society.

Введение. Человеческая личность — это 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. Поэтому личности не похожи друг на друга.

Современному обществу необходимо молодое интеллектуальное поколение с позитивно-нравственными качествами, умением сформулировать жизненно-моральный выбор для себя и других людей. С этой целью актуален вопрос организации психологического сопровождения для нравственного развития личности в условиях современного социума.

Изложение основного материала статьи. Личность — это социальное существо с общественными отношениями в сознании, речью, творчеством. Просматривается влияние известных теоретических концепций К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, разработавших культурно-историческую теорию, теорию деятельностного опосредования развития психики, концепцию субъекта деятельности личности человека [1].

Деятельно-творческое отношение человека к окружающему миру характеризует собой историю построения новых способов и программ жизнедеятельности людей. Человек своеобразно вписан разнообразными способами в окружающую его среду.

Человек — природное существо с жизненными силами, в которых есть задатки и способности, влечения. Мы не можем быть отстраненными от природы, так как мозг — это уже природа. В итоге наше «Я» помогает

нам стать человеком. Это возможно за счет активизации включения в природный и социальный мир практики и приобретения социального опыта. Так человек создает новый микромир, развивая, тем самым, себя и способности своей личности [10].

В этом процессе осмысление пути развития социализации и уточнение значимости наследственного фактора: одаренности и задатков, данных природой. В нем можно определить две части: осознание ценности знания (самоценность объективной истины) и осмысления ценности новизны (рост объективного знания о мире).

Таблица 1

Понятия о личности

Подходы в изучении личности	Базисные характеристики понятия о личности
КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД А. Валлон, К.К. Платонов, И.С. Кон	Личность — это то, что осознается (интроспекция) Личность — это носитель сознания Личность — это человек, обладающий самосознанием
ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД З. Фрейд	Личность — это психодинамическая система взаимодействия Эго, Супер Эго
ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД Э. Эриксон, В. Н. Мясищев	Личность — результат социокультурных взаимодействий с миром Личность — это система отношений
ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД Дж. Уотсон, А. Бандура	Личность — это поведение Личность — это система действий и поступков, опосредованная сознанием человека
ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К. Роджерс, Э. Фромм	Личность — это самость Личность — целостность врожденных и приобретенных психических свойств, делающих человека уникальным
ЛИЧНОСТНОДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн	Личность — это продукт исторического развития и собственной деятельности Личность — это биопсихосоциальное существо Личность — это субъект жизнедеятельности

Системно и целенаправленно происходит историческое развитие человечества. Его первоосновой становится индивид как утверждение общественной жизни на Земле. В работе «Человек как предмет познания» Б.Г. Ананьев [1] рассматривал личность как общественного индивида, объекта и субъекта исторического процесса.

Психолого-физиологическими исследованиями утверждено понятие о том, что индивид — природное существо, который содержит в себе возможность к саморазвитию, обладая внутренней силой:

- а) сначала биологические стимулы: инстинкты, рефлекс, потребности;
- б) потом психологические: чувства, страсти, мотивы, воля;
- в) затем постепенно «вызревают» нравственные и этические стимулы [1].

По А.В. Петровскому, личность — системное социальное качество индивида в предметной деятельности и общении с качествами общественных отношений в индивиде [11]. Назначение отдельной личности идет реализацией себя через общество, где происходит всестороннее развитие своих способностей. Это необходимо для пополнения человеческого багажа в мировую историю, в культуру прогресса развития общества. Консолидация личностного и общественного неодинакова в разных формациях.

Человек совершенствуется в условиях окружающей его среды, которая сама постоянно находится, как и весь мир, в активном движении. В свою очередь, этот процесс то ускоряется, то замедляется, но никогда не останавливается. Это — закон нормального развития человеческой жизни, в котором существуют лишь своеобразные ступени вверх для проявления своей индивидуальности.

На каждом этапе возможно осознание своей жизненной ценности, даже если жить надо во благо других людей. Каждый человек это осознает по-своему. Социальное саморазвитие совершается благодаря обмену информации, образуя начало единения личностного и общественного для развития психики [11].

В нем просматривается поступательный характер человеческой цивилизации. Отсюда, человек — наследник предшествовавшей человеческой жизни на Земле. Человек — социальное существо, а для этого должны быть созданы социальные условия, без воздействия которого не может быть целополагающего развития человека.

Всю свою сознательную жизнь человек формирует в себе собирательную личность под непосредственным влиянием других людей, которые могут быть и тормозом для ее 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 [12].

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.

Человек — продукт среды, воспитания и обучения. Он воспринимает окружающий мир активно. В нем есть функции «Я» субъекта, направляющие внимание совокупностью в мышлении на разные внешние впечатления. Возможно и пассивное восприятие человека окружающей действительностью.

Каждый человек должен понимать, что запас его энергии и сила творческой деятельности

обязательны в общей созидательной работе над развитием духовной культуры человечества. Это характеризует моральную обязанность каждой личности.

Развитие молодежи просматривается прогрессом их мысли, достигнутой народами, духовным содержанием накопленного нравственного багажа из поколения в поколение. Юношеская личность формируется комплексом психических качеств, взаимодействующих стилем компетентного поведения, способностью сенсорной и умственной деятельности [15].

Это активизируется видами арт-психологического стимулирования, назначение которых проявляется:

— в коррекции и саморазвитии культурного уровня нравственных качеств в современном обществе. Процесс стимулирования наставниками студентов создает условия для удовлетворения потребности молодежи во взаимодействии с людьми. Нравственный характер профессиональной деятельности психолога отражает интерактивность общения взрослых наставников со студентами;

— в интеракции общения, эмоционально окрашенного темпом и тембром речи сопровождающего наставника и сопровождаемого студента. Это обеспечивает нравственное поведение, необходимое для развития нравственной сферы в целом и конкретной деятельности личности в современном социуме.

В нем сопровождающий арт-психологическими стимулами утверждает, воспринимает, одобряет, подкрепляет, предупреждает поэтапный ход духовно-нравственного развития студентов на основе использования средств искусства в категории интерактивного общения.

Такой подход особенно нужен для студенческой молодежи, которая в годы обучения нуждается в осмыслении индивидуального жизненного пути. Отсюда, проблематична проблема гармонично активного развития молодежи, конкретизирующая позицию нравственной направленности процессом психологического сопровождения.

Проблема нравственности отражается работами Б.С. Братуся [3], А.Б. Купрейченко [6], Л.М. Попова [13], В.Д. Шадрикова [15] и др. Молодежь с идеями гуманности становится творцом духовной общечеловеческой культуры с правом на признание человечества. Построение системы понятий и общая характеристика понятийного аппарата осуществляются с опорой на философские, психологические теории в развитии общества и личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.В. Столин, И.Т. Фролов).

Этот процесс идет не прямолинейно, а зигзагами и скачками. Личность делает большой или малый вклад в общую духовную культуру, созидательную или разрушительную работу. Если молодежь в ходе эволюции человеческой культуры заявляет себя отрицательно, то это большой минус для общества.

Поступки молодых людей носят эгоистический или альтруистический характер в зависимости от руководства органической или социальной сферы личности. Дурные примеры старших и свои нездоровые привычки рано легко прививаются и сами по себе не устраняются воспитательными усилиями, что ведет к развитию неуравновешенности и нарушениям ритма жизни.

Причиной такого состояния может быть непонимание личностью соотношения связи организма с внешним миром, с прошлым опытом, который накапливался независимо от своих переживаний. Нужно приучать молодежь увидеть все самим и критически относиться к усвоенным знаниям.

Им нужно объяснять, что усвоение возможно и путем подражания повторяющимися внешним воздействиям, действующим на органы зрения, слуха и осязания. Учить молодежь перенимать результаты опыта старших поколений, делая упор на интенсивность умственного напряжения, усиливающего функции сужения кровеносных сосудов, ускорения биения сердца и дыхания. Развитие социальных навыков и социального опыта отражает результаты знаний, умений действовать по образцу, принятие решений в проблемных ситуациях и личностной ориентации [16].

Развитие личности — это воздействие на человека всей окружающей действительности, решение определенных задач социума. Социальноличностное 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 ее деятельность [16].

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.

Л.С. Выготский создал культурно-историческую теорию развития психики человека, развития высших психических функций у человека. Он считал, что каждая форма культурного развития и поведения есть продукт исторического развития человека [4].

Научная деятельность Л.С. Выготского направлена на переход «от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их сущности». Раскрывая суть обучения, он вывел зону ближайшего актуального развития.

Он утверждал, что человек обладает особым видом психических функций, которые полностью отсутствуют у животных. Они составляют высший уровень психики человека — сознание и формируются в ходе социальных взаимодействий. Система отношений «человек—общество» вырабатывается как процесс вхождения человека в социум, осознание себя в обществе [4].

У каждого человека своя система ценностей, одни из которых всегда значимы, другие менее значимы. Вопрос о происхождении и строении целостного духовного облика личности ставил А.Г. Ковалев.

В.А. Петровский отметил: человек проходит через три фазы развития: адаптацию (усвоение действующих ценностей и норм); индивидуализацию (необходимость «быть таким, как все»); интеграцию (противоречие (быть индивидуальностью и потребностью общности). Итогом становится зарождение общественной и нравственной направленности человеческой личности [9].

Нравственность — это внутренние этические инстанции, результат интериоризации норм мышления и поведения в психические процессы. Концепция развития нравственной сферы личности разработана на основе культурно-исторической теории и концепции морального развития.

Она рассматривается как интегральное единство и взаимодействие нравственного сознания (когнитивный компонент), чувств, отношений, переживаний (эмоциональный компонент) и поведения (поведенческий компонент). Динамика всех компонентов опосредована чувствами.

Развитие нравственной сферы личности — есть процесс усвоения (интериоризации-экстериоризации) доступных базисных этических понятий, на основе которых вырабатываются нравственные эталоны, образцы, нормы и правила. Успешно это происходит при воздействии высокого нравственного потенциала окружающей социальной микросреды и активности в освоении нравственного опыта.

Внутренняя работа личности состоит в интериоризации высших функций, а внешняя проходит через субъективность самой личности. Нравственность человека — это процесс нравственной жизни. Это единство нравственных качеств, привычек, чувств и поступков.

Нравственность образует элементарную ячейку человечности, лежащую в основании человеческой психики, в психологии самой личности. Она характеризует этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами, и определяет моральный выбор человека в каждой ситуации его жизни. Всё начинается с простейших нравственных альтернатив, чего категорически нельзя делать и, соответственно, нельзя не делать. Это средство духовно-индивидуального выживания индивида. Основными из них являются чувства долга, сочувствия, сострадания, сопереживания, соучастия, содействия [11].

Большинство исследователей выделяют нравственную сферу личности как определенную систему, в которой моральные (нравственные) качества, сформированные в процессе нравственного воспитания в общении и совместной деятельности, становятся интегрированными свойствами личности, закрепляясь в нравственном опыте, обуславливают нравственные действия, поступки и отношения личности.

Показателем наличия и уровня нравственности становятся мотивируемая им деятельность и характер самосознания. Нравственная сфера личности представляет собой единство, взаимосвязь и взаимообусловленность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов систематизирующих нравственный смысл жизнедеятельности человека [9].

Он включает оценку воздействия объекта на личность и оценку, выражающую реакцию на это воздействие, оценочно-реактивное состояние психики человека, явление «переживаемого знания», где проявляется органическая связь между знанием и переживанием [16].

Перед личностью появляется задача психологического укрепления и дополнения всех свойств, перестройки психических механизмов, которые препятствуют успешной жизнедеятельности индивида в сферах общественной деятельности.

Для формирования нравственного сознания необходимо построить отношение личности с социальной средой так, чтобы она жила в системе ориентаций, которые соответствуют нравственным требованиям. Знания об этом составляет нравственный стержень когнитивного компонента. Системно-организованная деятельность становится условием для успешного психического развития человека, характеризующего процесс психологического сопровождения [8].

Его цель в гуманизации защиты прав человека на развитие и образование, на сохранение «позитивного здоровья» личности. Организация такого процесса важна для его эмоционального благополучия.

Психолог — сопроводитель продуктивного движения личности, самостоятельного выбора нравственной ориентации с учетом требований нормативно-правовых норм. В исследовании М.Р. Битяновой [2] определены условия психологического сопровождения:

- следовать за естественным развитием личности на социокультурном возрастном этапе;
- создать объект самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром и с самим собой;
- противостоять вредным социальным воздействиям, которые влияют на молодежь неоднозначно, а иногда и противоположно тому, как не надо действовать защитой или поддержкой. В таких случаях к молодежи поступает ложная или конфликтная информация, которая усугубляет качество их психического развития.

Специфика сопровождения гражданского населения отражает понятия достоинства и чести. В структуру психологического сопровождения входит: предупреждение генезиса проблемы, обучение методом разрешения появившихся вопросов. Оно бывает индивидуально-ориентированным и системно-ориентированным. Главное заключается в совпадении требований с интересами самого человека [2].

Психологом уточняется цель программы деятельности, выявляются и устраняются причины нетрадиционного поведения, обоснованные методологическими принципами возможности личности, приоритетные ценности, потребности внутреннего мира, ориентации на самостоятельное преодоление трудности. Окружающие передают молодежи общекультурные и социальные ценности, ориентируя их на определенные пути развития формирующего характера [8].

Личность — социально-сознательное существо, которое способно активно действовать, если оно внутренне ощущает для себя поддержку со стороны наставников, сопровождающих нравственное развитие. Сопровождающие взрослые — носители социокультурных ценностей, выполняющие регулирующие функции (И.В. Дубровина [5]).

Личностная позиция психолога-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 [8].

Психологически сопровождать человека — значит направить все его действия на создание благоприятных социальных условий для его эмоционального благополучия и развития. У сопровождающих должна присутствовать профессиональная рефлексия, а психическое взаимодействие строится на основе системного обобщенного знания об индивидуальных особенностях каждого человека [8]. Центром такой деятельности является осмысление концепции человеческого существования как единства человека и мира, концепции образа мира А.Н. Леонтьева [7].

Согласно Л.С. Выготскому, функция культурного развития сначала проявляется в социальном, потом в психологическом плане; сначала между людьми — категория интерпсихическая, потом внутри — категория интрапсихическая [4].

Важно знать источник социокультурного окружения, лидеров, отверженных и уметь с ними работать. Полезно создавать разные молодежные клубы как модели реальной профессиональной деятельности, влияющей на характер общения. Главное, не разрушать внутренний мир любой личности, учить ставить цель и соотносить ее с целью окружающих людей с социально-духовными ценностями.

Выводы. Реализуется комплекс психологического сопровождения, обоснованный психологическим воздействием содержания духовной нравственности.

Необходимо обозначить и усвоить критерии формирования духовно-нравственной сферы молодежи: критерий нравственного знания — что личность знает? Признаки: знание и понимание базисных этических понятий, нравственных норм, нравственных качеств личности, эталонов и правил нравственного поведения и отношений. Представление об ответственности за свои действия и поступки.

Критерий нравственных отношений — как она относится? Признаки: адекватное восприятие действительности, принятие себя и других, искренний интерес к другому человеку, свежее восприятие мира с акцентом на его позитивных сторонах; отношение к взрослым и сверстникам, основанное на доброжелательности, отзывчивости, чуткости, терпимости, вежливости и уважении.

Критерий нравственного поведения — как она себя ведет? Признаки: способность выполнять нравственные нормы и требования, совершать нужные, полезные, одобряемые действия; умение противостоять искушению, нарушать эти правила; способность правильно решать моральные дилеммы и осуществлять моральный выбор.

Критерий морального переживания — что она при этом чувствует? Признаки: поступая нравственно, испытывать позитивные чувства; при нарушении норм и правил переживать чувства стыда, вины, желание измениться. Критериями, на основании которых можно судить о степени духовно-нравственного развития личности, являются — когнитивно-интеллектуальный, поведенческий и эмоциональный компоненты.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2002. — 288 с.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. — М.: Совершенство, 1997. — 299 с.
3. Братусь, Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии [Текст] / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 9-17.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]. В 6 т. Т. 3 / Л.С. Выготский. — М.: Провещение, 1982. — 486 с.
5. Дубровина, И.В. Семья и социализация ребенка [Текст] / И.В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. — М.: Академия, 2003. — С. 50-54.
6. Купрейченко, А.Б. Отношение личности к соблюдению нравственных норм в зависимости от психологической дистанции (у предпринимателей и менеджеров) [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.Б. Купрейченко. — М., 2001. — 185 с.
7. Леонтьев, А.Н. Философия психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Московского университета, 1994. — 228 с.
8. Мельникова Н.В. Методологические предпосылки к развитию нравственности // Концепт. — 2014. — № 8.
9. Психологические аспекты духовности общества // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — № 2.
10. Некрасов, С.И. Рациональность и нравственность как проявление эволюции универсума [Текст]: дис. ... д-ра фил. наук / С.И. Некрасов. - Нижний Новгород, 2002. — 308 с.
11. Петровский, В.А. Формирование субъективности в психологии личности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Петровский. — М., 1993. — 69 с.
12. Плеханова, Е.А. Динамика нравственных отношений в подростковом возрасте [Текст]: дис. канд. психол. наук / Е.А. Плеханова. - Казань, 2012. — 189 с.
13. Попов, Л.М. Добро и зло в психологии человека [Текст] / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2000. — 176 с.
14. Психология нравственности [Текст] / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. — М.: Институт психологии РАН, 2010. — 508 с.
15. Пупков, С.В. Формирование нравственно-ценностной позиции студента в культурно-образовательном пространстве вуза [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / С.В. Пупков. — М., 2010. — 43 с.
16. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. — М.: Логос, 1996. — 320 с.
17. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1995. — 416 с.

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Моложавенко Александра Владимировна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: ОБОСНОВАНИЕ УСЛОВИЙ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Основная цель рассматриваемой части исследования – разработка концептуальной модели условий гуманитаризации постдипломного образования педагогов (молодых специалистов) в процессе их подготовки, обеспечивающей непрерывный и субъектный характер формирования основ общей психологической культуры. Соответственно, задачами исследования являются: обоснование теоретической модели результата подготовки; соответствующих ей методологических принципов и механизма; разработка модели процесса и структуры технологических средств.

Ключевые слова: психологическая подготовка, общая психологическая культура, гуманитарно-целостный подход, супервизия, интервизия, концептуальная модель.

Annotation. Basic purpose of the part of the study in question – the development of the conceptual model of the conditions of the humanitarianization of the graduate education of teachers (young specialists) in the process of their preparation, which ensures the continuous and subject nature of shaping of the bases of general psychological culture. Accordingly, the tasks of a study are: the substantiation of the theoretical model of the result of preparation; the corresponding to it methodological principles and mechanism; the development of the model of process and structure of technological means.

Keywords: psychological preparation, general psychological culture, humanitarian-integral approach, superviziya, interviziya, conceptual model.

Введение. Выпускник педагогического вуза, приступая к практической деятельности, нуждается в помощи более опытного коллеги. Это способствует успешному вхождению молодого человека в образовательную среду и профилактирует дезадаптацию, что, в свою очередь, обеспечивает эффективное профессиональное становление. В данном содержании особую значимость приобретает *психологическая подготовка*, которая является эффективным инструментом гуманитаризации постдипломного образования.

По мнению Е.И. Исаева, психологическая подготовка педагогов – «это процесс технического оснащения, освоения субъектом норм, образцов и правил деятельности. Подготовка ее субъекта заключается в освоении способов образовательной деятельности: предмета, структуры, норм, средств, в выработке индивидуального профессионального стиля. Психологическая подготовка – это особая работа обучающихся по развитию и оформлению у обучаемых деятельности, общения, сознания, личности» [5, с. 58].

Все это позволяет, в соответствии с содержанием профессиональной периодизации Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, О.Г. Носковой, сформировать основу для последующей оптимизации и развития практического опыта, его расширения в ходе накопления и совершенствования профессионального мастерства [4], [6], [10]. Опираясь на исследовательские выводы Л.М. Митиной, О.В. Кузьменковой, молодому человеку необходимо конструктивно разрешить внутриличностный конфликт в направлении собственного эффективного профессионального становления [9].

Но педагог не всегда во время получает помощь и содействие от более опытного коллеги, что, в свою очередь, способствует затяжной адаптации к условиям образовательного учреждения, а неконструктивное разрешение внутриличностного конфликта определяет трудности в собственном профессиональном становлении. Это, соответственно, определяет опору практика в собственной профессиональной деятельности на технократическую (традиционно-авторитарную) стратегию в системе взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Существующие противоречия позволяют сформулировать *проблему* постдипломного образования педагогов, которая заключается в отсутствии соответствующей теоретической концепции, используемой в процессе психологической подготовки. При этом не представлены теоретические обоснования, экспериментальные доказательства, определяющие выбор эффективных технологических средств. Решение данной проблемы позволит определить новое направление в педагогической психологии: гуманитаризацию постдипломного образования в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Формулировка цели статьи. В данной статье мы рассматриваем теоретические обоснования гуманитаризации постдипломного образования молодых педагогов (бакалавров) на первой стадии процесса подготовки (из четырех).

Основная *цель* теоретического моделирования сводится к необходимости разработки концептуальной модели условий гуманитаризации системы постдипломного образования педагогов в период адаптации к условиям образовательной среды.

В соответствии с методологией психологических исследований концептуальная модель должна включать в себя теоретическое обоснование результата подготовки в рамках формирования целостности индивидуальной общей психологической культуры у обучаемых; определение методологических принципов и вытекающих из них психологического механизма подготовки; теоретическую модель процесса (стадии, этапы, уровни), в котором обучающий использует специальную структуру технологических средств.

Следовательно, для достижения цели необходимо последовательно решить ниже следующие задачи.

1. Разработать теоретическую концептуальную модель результата психологической подготовки молодых педагогов.
2. Обосновать соответствующие результату методологические принципы.
3. Разработать психологический механизм действия принципов.
4. Обосновать содержание модели процесса подготовки с выделением ее этапов и уровней.
5. Структурировать технологические средства через анализ проблемы эффективности их использования.

Изложение основного материала статьи. В процессе подготовки обучаемые формируют компетентностную основу для развития теоретических психологических знаний, практических умений и навыков. Все это активно используется молодыми педагогами в ходе профессиональной адаптации и

становления. При этом у субъектов подготовки развиваются, интегрируются (соотносятся) все компоненты составляющих *общей психологической культуры*.

По мнению Е.Н. Волковой, психологическая культура позволяет человеку обосновать и заложить основу собственного поведения, построить систему взаимоотношений, определить и реализовывать задачи, смыслы индивидуальной активности. Автор отмечает: «культурное изучение человека предполагает целостное представление о нем, опору на научное знание психологических механизмов человеческой деятельности и поведения, бережное отношение человечества к предшествующему опыту, непрерывность всех составляющих жизни человека. В рамках формирования психологической культуры предполагается не только изучение настоящего человека, но и прогноз последствий возможных разнообразных психологических воздействий, которые направлены на продуктивные и конструктивные изменения внутри человеческой психики» [3, с. 15].

В.В. Семикин определяет психологическую культуру как «многомерное и системное психическое явление, которое следует рассматривать в динамическом единстве общего, особенного и единичного проявлений человеческой психики. Это высокого уровня обобщенности интегральное образование, включающее в себя различные психологические свойства и образования человека. При этом психологическая культура является продуктом социализации и образования человека, позволяющим ему развиваться и постоянно самосовершенствоваться» [11, с. 45].

Автор в генезисе психологической культуры выделяет *грамотность* как базовую составляющую. При этом исследователь определяет ее как «некоторый минимум психологических знаний и умений, обеспечивающих адекватное поведение и эффективное социальное взаимодействие» [11, с. 46]. В интерпретации Л.С. Колмогоровой психологическая грамотность – это «овладение человеком психологическими знаниями, умениями, символами, правилами и нормами в сфере общения, поведения и т.д.» [7, с. 84].

Естественно предположить, что такую грамотность нужно формировать в системе среднего образования детей и подростков в рамках курса человекознания на протяжении всего школьного обучения. Такого курса, к сожалению, нет, и этим объясняется психологическая безграмотность абитуриентов, ориентированных на выбор профессии сферы «человек – человек».

Следовательно, психологическая грамотность формируется у студентов в системе вузовского образования наряду с психологической компетентностью. Поэтому для выпускника вуза определяется важность развития компонентов первой составляющей общей культуры и последующая их интеграция (соотнесение), как основы позитивных изменений внутри соответствующей компетентности.

Психологическая компетентность по Л.С. Колмогоровой – это «особый тип организации психологических знаний, позволяющий принимать конструктивные решения в соответствующей области деятельности. Если психологическая грамотность обозначает знание и понимание, то психологическая компетентность – реальную готовность человека к использованию собственных психологических знаний в аспекте решения конкретных проблем, включения данных знаний в жизненную практику» [7, с. 85]. По В.В. Семикину компетентность «обеспечивает эффективность поведения, деятельности или социального взаимодействия людей» [11, с. 46].

Соответственно, исходя из специфики и особенностей содержания второй составляющей, можно заключить, что ее общее становление и развитие – приоритет вузовского образования, а интеграция компонентов и последующее развитие их соотнесенности – постдипломного процесса профессиональной оптимизации и развития опыта.

В.В. Семикин в своей концепции выделяет третью составляющую – *собственно психологическую культуру*, которая, по мнению исследователя, формируется в течение всей жизни человека. Автор определяет ее как «развитый механизм личностной саморегуляции человека, обеспечивающий его эффективное, безопасное и гуманное взаимодействие с людьми» [11, с. 47]. При этом предполагается, что «собственно психологическая культура – это особое психологическое новообразование, отражающее высокий уровень зрелой личности» [там же]. Следовательно, в большей степени позитивные изменения внутри данной составляющей – предмет подготовки, способствующей накоплению педагогами профессионального мастерства и его самосовершенствованию.

Таким образом, целостная психологическая культура, по мнению авторов, – интегральное субъектное образование, представляющее собой единство трех составляющих: соответствующих грамотности, компетентности и собственно культуры. Понятно, что оформление целостности общей психологической культуры осуществляется в процессе подготовки наиболее опытных педагогов, ориентированных на профессиональное совершенствование и самообразование.

Говоря о феномене общей психологической культуры, необходимо обратиться к проблеме достижения педагогами относительного результата сформированности ее основ. В теории и практике образования выделяют три его основные стратегии: традиционную (классическую), гуманистическую (неклассическую) и гуманитарную (постнеклассическую).

В нашем исследовании мы ориентируемся на *гуманитарное* содержание образования, в центре которого находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. «Гуманитарный» означает обращенный к человеку, к его правам и интересам. «Гуманитарная стратегия переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности – в сферу Бытия. Главная характеристика гуманитарного характера позиции обучающего – диалогичность; целью же гуманитарности выступает развитие “человеческого качества”, того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотнесенности с миром ценностей, культуры, отношений» [1, с. 12].

Наличие в образовании трех стратегий не означает противостояния между ними. Гуманитарная стратегия не игнорирует естественнонаучных методов познания традиционной, а положения гуманистического подхода, касающиеся диалогичности, психологической помощи, – активно и успешно используются. При условии избегания крайностей все три стратегии могут быть результативны и имеют право на существование в образовании в соответствующих контекстах. Поэтому ориентация обучающего на *системно-целостный* подход в опоре на принцип *дополнительности* позволяет эффективно использовать возможности всех трех стратегий.

Теоретические исследования определяют развитие «как нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, включающий накопление новых возможностей, появление разнопорядковых

новообразований, связанных с повышением уровня целостности, возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений и воспринимать по-новому мир» [1, с. 21]. Такой подход обнаруживает *кризисный* характер становления и развития человека. На закономерном характере кризисов саморазвития и строится *гуманитарно-целостный* подход, при котором соответствующий механизм видится в преодолении человеком барьеров и затруднений.

Все это приводит к необходимости определения соответствующих технологических средств. В последние десятилетия прошлого века в рамках исследований содержания, качества, форм и способов помощи специалистам широко обсуждалось и продолжает обсуждаться использование возможностей индивидуальной *супервизии*, как универсальной формы поддержки и сопровождения. Такая помощь позволяет человеку сфокусированным взглядом посмотреть на свои трудности в работе, а также разделить часть ответственности за эту работу с другим, более опытным профессионалом.

Как утверждает Э. Уильямс, в процессе прохождения супервизии обучаемый имеет возможность лучше понимать субъектов собственного взаимодействия, осознавая свои переживания и реакции; изучать особенности и тонкости взаимоотношений; определять степень эффективности используемых коммуникативных стратегий; структурировать взаимодействие и взаимоотношения; изыскивать ресурсы и использовать свои возможности в повышении качества профессиональной деятельности [13].

Вслед за супервизией должна осуществляться особая ее форма – *интервизия* («интерколлегальный» или «межколлегальный» групповой метод работы). Речь идет о работе в группе равных по уровню специалистов, осуществляемой ведущим (интервизором). Интервизия – это партнерское обсуждение в группе педагогов накопившихся проблем в образовании. Следовательно, «интервизию (или групповую супервизию) можно определить как взаимную консультацию, обмен опытом между коллегами» [12, с. 17].

Для того чтобы разработать соответствующий экспериментальный инструментальный, необходимо определиться с видением ее результата. Речь идет о построении *модели образа* молодого педагога, которая дает возможность определить ее взаимосвязь с феноменом формирования основ общей психологической культуры.

Подготовка выпускников вуза средствами супервизии и интервизии обеспечивает развитие компонентов психологической грамотности и последующую их интеграцию (соотнесение) внутри целостной общей психологической культуры. В данном содержании мы предполагаем образование профессиональной общности, внутри которой первоначально осуществляется индивидуальная супервизия. В этой общности встречаются молодой педагог (супервизируемый) и *наставник* (супервизор, успешно прошедший период адаптации), создающий условия адаптации своего подопечного к условиям образовательной среды. После супервизии проводится групповая интервизия, способствующая эффективному профессиональному становлению ее участников.

Мы смоделировали относительный результат такой подготовки, исходя из специфики психологической грамотности. Здесь выделяются *четыре* сформированные у субъекта подготовки *позиции*: 1) наличие представлений о себе как о биопсихосоциальной индивидуальности; 2) целостное видение собственного образа интенционально-действующего себя; 3) определение иерархии ценностей, задающих смыслообразующую активность, изменения в я-концепции; 4) сложившиеся индивидуальная и социальная идентичности в процессах профессионального самоопределения.

Обобщая особенности содержания концептуальной модели образа педагога в части определения необходимости позитивных изменений в границах грамотности в процессе подготовки, следует подчеркнуть, что на этапе адаптации молодой педагог испытывает сложные противоречивые переживания относительности состояния собственной самости. Как утверждает Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова, это объясняется внутрилличностным конфликтом между идентичностями *Я – эмпирическим* (сформированным в вузовском образовании) и *Я – действующим* (новым практико-ориентированным образом) [9]. Только при конструктивном разрешении кризиса идентичностей в сторону нового образа эффективно *действующего себя* педагог успешно адаптируется к условиям образовательной среды. При этом предполагается комплементарное соотнесение эмоционально-чувственных и поведенческо-деятельностных характеристик личности молодого педагога с точки зрения стратегии и тактики последующего профессионального становления.

Содержание концептуальной модели результата дает основание для выделения методологических *принципов*, которые служат основанием для определения действия психологических механизмов и создания теоретической модели процесса подготовки.

Базовым мы выделяем принцип *непрерывности* вузовского и постдипломного образования, реализуемый наставником через функцию вхождения (интеграции) молодых педагогов в образовательную среду. Принцип *субъектности* опирается на основополагающий принцип и направляет его действие. Другими словами, действие базового принципа непрерывности следует рассматривать в его неразрывном союзе с принципом субъектности, обеспечивающим гуманитарное содержание психологической подготовки. В центр внимания ставится человек, которому создаются оптимальные условия для развития его способностей, формирующие в ходе профессиональной адаптации и становления готовность к эффективной организации компонентов грамотности в рамках соответствующих позитивных изменений в границах компетентности.

Принцип непрерывности определяет формирование у обучаемого механизма перехода от знаний к умениям в ракурсе собственного профессионального самоопределения. При этом молодой педагог приходит к выбору теоретического контекста, в котором предполагает использовать соответствующие коммуникативные средства в поиске путей самоэффективности в профессии. Развитие чувства самоуважения и собственного достоинства определяет нацеленность на решение жизненных проблем, которая выражается в координации компонентов грамотности в направлении формирования избирательного отношения к межличностному взаимодействию и воздействию. В этом случае у субъекта подготовки определяется активная партнерская позиция, основанная на осознанной необходимости действовать в соответствии со своими ценностно-смысловыми ориентирами, я-концепцией, идентичностью в коллективно-распределительной совместной деятельности.

В содержании принципа важным его свойством и характеристикой является *преемственность* обучения и развития человека на разных ступенях образования. Преемственность предполагает процесс, идущий в порядке последовательности от одной к другой ступени с соответствующим приоритетом наполнения знаниями и опытом составляющих общей психологической культуры. В частности, преемственность в

развитии компонентов грамотности выражается в естественном использовании молодым педагогом ресурсов, возможностей, способностей собственной *самости* (самовосприятия, самопознания, саморегуляции, самопонимания), позволяющей ему быть состоятельным в построении эффективных межличностных отношений с субъектами образовательной среды.

Содержание принципов позволяет перейти к обоснованию конкретных *механизмов* подготовки и, вытекающих из них, ее стадий, этапов и уровней. Важно прояснить взаимосвязь процесса и результата подготовки в условиях реализации гуманитарно-целостного подхода.

Основная цель механизма подготовки – расширение у молодых бакалавров возможностей психологической грамотности. При этом следует ориентироваться на развитие и интеграцию следующих ее компонентов: *самовосприятия, самопознания, саморегуляции, самопонимания*. Осознание ресурсов и возможностей данных компонентов способствует, во-первых, успешной адаптации к условиям образовательного учреждения; во-вторых, – корректированию собственной системы ценностей и смыслов, я-концепции, личностной и социальной идентичностей в контексте самоопределения и эффективного профессионального становления.

А.К. Маркова называет становление профессионализацией, подчеркивая, что «это одна из сторон социализации» [8, с. 64]. Эффективность профессионализации зависит от успешного прохождения всех ее этапов, но особая роль отводится подготовке, которая способствует соответствующему становлению обучаемого через осознание качеств, необходимых для эффективной трудовой деятельности и развития личности.

Следовательно, говоря о *модели процесса* психологической подготовки, следует подчеркнуть важность создания общности, включающей педагога, наставника и субъектов образовательной среды. Отталкиваясь от выводов И.В. Вачкова, в позитивном содержании данная общность должна стать активным, действующим, интегративным коллективным субъектом (полисубъектом), выступающим как единое целое [2].

Соответственно, начинающим свою карьеру педагогам необходима профессиональная помощь, в ходе которой, во-первых, создаются условия их ориентации в структуре и направлениях деятельности образовательного учреждения; во-вторых, осуществляется содействие адекватному пониманию своих подопечных, способов становления и развития у них самосознания. Это, в свою очередь, определяет успешную профессиональную адаптацию и становление.

В позитивном аспекте педагоги конструктивно разрешают внутриличностный конфликт в переходе от *Я – эмпирического* к *Я – действующему*. Это приводит к идентификации себя как психологически грамотных субъектов, которые эффективно организуют собственное поведение и становление, формируют готовность к профессиональному развитию.

Негативное содержание разворачивается, если молодой человек не взаимодействует с наставником в рамках прохождения индивидуальной супервизии, не участвует в групповой интервизии. В этом случае внутриличностный конфликт разрешается деструктивно, происходит замыкание в границах *эмпирического Я*. Отношения с детьми и подростками строятся педагогом только в традиционной технократической системе убеждений, которая не учитывает особенностей самосознания обучающихся, рассматривает их как объектов профессионального воздействия.

Имея в виду позитивный аспект, предполагается, что обучающие, работающие с педагогами в системе повышения квалификации, должны использовать специальные *технологические средства* в соответствии с содержанием модели процесса подготовки. С учетом непрерывности образования речь идет об *интегрирующих* средствах, используемых наставником в ходе *профилактики дезадаптации* молодых педагогов внутри супервизии и формирования готовности к оптимизации профессиональных действий внутри интервизии.

Структура средств наставника включает: 1. Супервизорские средства актуализации у обучаемого возможностей развития и интеграции компонентов психологической грамотности; 2. Супервизорские организационно-интегрирующие средства вхождения субъекта подготовки в образовательную среду; 3. Интервизорские коммуникативно-диалогические средства, способствующие профессионализации; 4. Интервизорские средства контроля и определения эффективности овладения молодыми педагогами наставничеством как показателя готовности к оптимизации собственных профессиональных действий.

Выводы. Теоретический анализ оснований гуманитаризации постдипломного образования выпускников вуза позволил нам доказать:

1. Концептуальная модель результата, достигаемого в процессе подготовки, представляет собой целостное образование, внутри которого комплементарно сочетаются особенности компонентов составляющих общей психологической культуры обучаемых;

2. Постдипломное образование опирается на его непрерывность с вузовским, определяется субъектным характером психологической подготовки молодых бакалавров;

3. Механизм психологической подготовки педагогов определяется соизмерением позитивных изменений компонентов психологической грамотности на этапе адаптации (конструктивное разрешение внутриличностного конфликта) с процессами эффективного профессионального становления (оформление образа *Я – действующее*);

4. Внутри модели процесса подготовки выделяются два этапа: 1) создание условий для конструктивного разрешения внутриличностного конфликта в ходе адаптации; 2) содействие эффективной профессионализации, способствующей формированию готовности к последующему профессиональному развитию;

5. Структура технологических средств наставника опирается на необходимость профилактики дезадаптации в ходе супервизии и обеспечения эффективности профессионального становления в ходе интервизии.

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. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // *Вопр. психол.* 2007. №3. С. 16-29.

3. Волкова Е. Н. Психология как феномен культуры современного общества // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании : Материалы Всероссийской конференции, Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003 г. М., 2003. С. 14-18.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
5. Исаев Е. И. Теория и практика психологического образования педагога // Психол. журн. 2000. Том 21. №6. С. 57-65.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
7. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры школьника // Вопр. психол. 1999. №1. С. 83-91.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Академия, 1996. 308 с.
9. Митина Л. М, Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопр. психол. 1998. №3. С. 3-16.
10. Носкова О. Г. Психология труда. Учебное пособие / Под ред. Е.А. Климова. М.: издательский центр «Академия», 2004. 382 с.
11. Семикин В. В. Психологическая культура: сущность и проявления // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003г.): Материалы Всероссийской конференции. М., 2003. С. 45-48.
12. Траутманн Ф. Руководство по проведению интервью. Проектное бюро в Балтийских странах, 2010. 17 с.
13. Уильямс Э. Вы – супервизор...: Шести фокусная модель, роли и техники в супервизии. М.: независимая фирма «Класс», 2001. 288 с.

Психология

УДК: 158.8

кандидат психологических наук Прокопьева Светлана Александровна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда);

психологического обеспечения Полозова Дарья Сергеевна

Уголовно-исполнительная инспекция Главного управления Федеральной службы исполнения наказаний по Нижегородской области (г. Нижний Новгород)

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОБРАЗЕ ИДЕАЛЬНОГО МУЖЧИНЫ У ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

Аннотация. В статье описано эмпирическое исследование об образе идеального мужчины у осужденных женщин, отбывающих наказание за убийство и корыстные преступления. На основе анкетных данных произведен сравнительный анализ обобщенных характеристик личности мужчины, которые суммируются с последующим разделением на категории: образ отца, образ мужа, образ сексуального партнера.

Ключевые слова: личность, образ, идеальный образ, мужчины, осужденные.

Annotation. The article describes an empirical study about the image of the ideal man the convicted women serving sentences for homicide and acquisitive crime. Based on questionnaire data comparative analysis of the generalized characteristics of the individual men that are added to the subsequent categories: the image of the father, the image of her husband, the image of sexual partner.

Keywords: personality, image, ideal image, men convicted.

Введение. В современной психологии достаточно большое место занимают исследования по описанию объективных характеристик мужского пола, особенностей мужской психики, эмоционального реагирования мужчин на те или иные внешние факторы и т. п. Однако, недостаточно внимания уделяется теме изучения идеального образа мужчины, в особенности у специфических категорий женщин, таких как осужденные за убийство мужчин.

Данная тема исследования актуальна еще и потому, что в наше время воспитываемое мужское поколение не ориентировано на какие-то определённые мужские эталоны, так называемые нормы мужественности.

Следует отметить что, изменение социальных ролей мужчины и женщины в России, происходит трансформация образов феминности и маскулинности, изменение тендерной и сексуальной культуры людей, резкое увеличение людей с нетрадиционной сексуальной ориентацией, нежелание мужчин выполнять свои исторически сложившиеся функции, т.е. происходит очевидное изменение социокультурного статуса полов, это становится серьёзной общественной проблемой.

Изучение данного вопроса нашло свое отражение в работах Е.А. Здравомысловой, М. Мида, М. Фуко, В.В. Юрчук, Д.С. Акивис, Д. Хиллгард, А. Шутценбергер, О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова, К. Иванова, А.В. Литвинова, Н.Г. Большакова.

В нашем исследовании мы бы хотели рассмотреть мужчину как носителя пола. Следовательно, на протяжении нашей работы мы попытаемся определить идеальный образ мужчины в представлениях осужденных женщин.

Практическая значимость работы обусловлена тем, что в психологической науке на сегодняшний день не существует четко определённой картины об образе идеального мужчины у женщин, а в частности осужденных женщин за убийство мужчин.

Изложение основного материала статьи. Изучения теоретического материала по данной проблеме, дает возможность констатировать, что наиболее исследованы вопросы, связанные с: проблемой факторов, влияющих на формирование представлений об образе отца; роли отца в семье и воспитательном процессе; влиянием отцовской фигуры на развитие ребенка и формирование представлений у него на то, как нужно выстраивать взаимоотношения с людьми и представителями противоположного пола.

Женщины в современном обществе не способны воспринимать мужчину как кормильца семьи, женщины наравне с мужчинами вносят вклад в семейный бюджет, вследствие чего происходит рост числа разводов⁵².

Восприятие мужчины как сексуального партнера доминирует над восприятием, как образа отца, так и образа мужа. Исходя из данных культ здорового мужского тела образ обнаженного атлета.

Эмпирическое исследование проводилось в феврале 2017 г., на базе ГУФСИН России по Нижегородской области ФКУ ИК 2 города Нижний Новгород. Выборку составили осужденные женщины в возрасте 25-35 лет, в количестве 60 человек. Вся группа разделена по статейному принципу. Осужденные женщины за убийство (ст.105, 106, 107, 109) и женщины, осужденные за корыстные преступления (ст. 158, 159, 164, 167, 168).

Таблица 1

Демографические признаки осужденных женщин принявших участие в исследовании

Статьи	– ст.105, 106, 107, 109 убийство – ст.158, 159, 164, 167, 168 корыстные преступления
Образование	– 70% женщин имеют среднее образование – 23% женщин имеют средне-специальное – 7% имеют не полное среднее образование
Семейное положение	– 34% женщин были замужем – 66% женщин жили с сожителем
Дети	– 37% женщин имеют детей в не брака – 21% имеют детей в браке – 58% женщин не имеют детей

Как видно из таблицы 1, преобладающее число осужденных женщин имеют среднее образование, тогда как наименьший показатель осужденных женщин имеют не полное среднее образование. Семейное положение свидетельствует о том, что большая часть осужденных не находились в гражданском браке, а проживали совместно с сожителем. Доминирующее число женщин из выборки не имеют детей. Меньшая часть осужденных женщины имеют детей в гражданском браке. Довольно большой процент осужденных женщин имеют детей в не брака.

Таким образом, осужденные женщины имеют в большинстве своем среднее образование, жили с мужчинами в гражданском браке, не имели детей.

Следующим этапом представления результатов исследования являлось описание результатов анкеты, где оценка производилась по частоте встречающихся ответов.

Таблица 2

Анализ ответов анкеты о представлении об образе идеального мужчины у осужденных женщин

Вопрос	Ответы женщин отбывающих наказание за убийство.	Ответы женщин отбывающих наказание за корыстные преступления
1. Какие поступки мужчин у Вас вызывают уважение?	Поступки, связанные с заботой о семье, женщинах, стариках и детях. Мужчина должен решать сложные ситуации. Должен уметь постоять за свою женщину.	Присутствие чувства долга перед своей семьей. Держать ответ за свое слово и поступки.
2. Какие поступки мужчин у Вас вызывают неприязнь?	Мужчины, которые проявляют трусость. Проявление грубости и насилия. Поднятие руки на женщину.	Проявление грубости и насилия. Невозможность обеспечивать семью.
3. С каким мужчиной Вы бы хотели создать семью (завести ребенка)?	Мужчина должен обладать качеством как честность и доброта. С заботливым и любящим.	С ответственным. Красота. Способность обеспечить женщину.
4. Роль мужчины в Вашей жизни.	Умение защитить свою семью. Обеспечить женщину. Завести ребенка.	Опора и надежность. Не одинокая старость.
5. Идеал мужчины для меня это...?	Это отец респонденток. Идеальному мужчине достаточно быть добрым, честным и надежным.	Красивый. Обеспеченный. Надежный. Мужчина не должен переступать закон.

⁵² Огурцова А.М. Образ идеального мужчины в представлении современных девушек 18-20 лет / Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований сборник материалов XXXI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 85-86.

6. Встречались ли Вам на жизненном пути мужчины, которых Вы считали идеальными? Если да, то кто это был и какими качествами обладал?	Идеал мужчины не встречался. Идеальный мужчина, это какой-либо их родственник (чаще отец, дед).	Идеал мужчины не встречался. Идеал мужчины это отец.
--	---	--

По частоте встречаемости можно отметить, что осужденные женщины за убийство выделяют поступки, связанные с заботой о семье, мужчина должен уметь решать сложные ситуации. Обладать такими характеристиками как доброта, надежность, честность. Тем самым осужденные женщины за корыстные преступления отмечают такие качества как способность обеспечить женщину, опора и надежность, ответственность.

Далее представим подробные сравнительные характеристики ответов на вопросы анкеты у осужденных женщин за убийство и корыстные преступления.

На вопрос: «Какие поступки мужчин у Вас вызывают уважение?» большая часть женщин отбывающих наказание за убийство ответили, что поступки, связанные с заботой о семье, женщинах, стариках и детях 41 (67%). Это связано с тем, что осужденные женщины, как правило, не имеют собственных семей, либо имеют сложные отношения с родственниками. Большинство из них имели проблемы с родительской семьей (либо вообще не имели родителей).

28 (47%) опрошенных указали, что мужчина должен уметь решать сложные ситуации, а 20 (32%) женщин – что должен уметь постоять за свою женщину. 51 (85%) отметили, что мужчина должен уметь обеспечить себя и свою семью. Возможно, это связано с тем, что такие женщины плохо социализированы, не имеют образования и опыта работы. А так же с идеалистической позицией о защите и опоре, которая является значимой до настоящего времени.

Ответы женщин за корыстные преступления были следующие, 33 (55%) опрошенных женщин ответили, что у мужчины должно присутствовать чувство долга перед семьей. Для женщин, совершивших корыстные преступления, характерно сохранение семейных отношений. 22 (36%) опрошенных ответили, что мужчина должен держать ответ за свое слово. Это может быть обусловлено тем, что женщины в своих представлениях демонстрируют позицию долженствования, то есть возлагают на мужчину большую ответственность за содержание семьи, любимой женщины и всегда отвечать за свои действия.

На второй вопрос анкеты: «Какие поступки мужчин у Вас вызывают неприязнь?» респонденты ответили следующим образом: 34 (57%) женщины отбывающих наказание за убийство и 6 (10%) женщин отбывающих наказание за корыстные преступления ответили о поступках, связанных с проявлением трусости. 44 (73%) женщины отбывающих наказание за убийство и 48 (80%) женщин отбывающих наказание за корыстные преступления, считают недопустимым проявление грубости и насилия в отношении женщин, стариков, детей. Это связано с тем, что многие из осужденных женщин подвергаются насилию в собственной семье, либо уже в условиях исправительного учреждения. Все опрошенные считают недопустимым, если мужчина поднимает руку на женщин, стариков и детей. 24 (40%) женщин отбывающих наказание за убийство и 34 (56%) женщины отбывающих наказание за корыстные преступления отметили, что неприязнь вызывает, если мужчина живет за счет других, ленится и не хочет работать. 14 (23%) женщин отбывающих наказание за убийство считают, что мужчина не должен быть истеричным и устраивать скандалы. 5 (8%) человек ответили, что не допускают, что мужчина сплетничает и распускает слухи.

Ответы на вопрос «С каким мужчиной Вы бы хотели создать семью (завести ребенка)?» распределились следующим образом: с надежным – 60 женщин (100%), с богатым – 35 женщины (57,5%), с красивым - 6 респонденток (10%). С трудолюбивым – 30 человек (50%). Большинство женщин считают важным, что мужчина для создания семьи должен быть честным – 51 человека (85%). 100% респонденток важным качеством считают доброту. Что подтверждают индивидуальные особенности, которые описаны в 1 главе. Женщины более молодого возраста (до 30 лет) ценят в мужчинах красоту, умение обеспечить женщин. В нашем исследовании женщины наиболее ценят надежность, честность, доброту и трудолюбие. Это связано с тем, что осужденные женщины, как правило, имеют большой психологический возраст, чем женщины, не преступившие закон.

Следовательно, приоритетными характеристиками мужчин являются следующие: надежный, добрый, отзывчивый, готовый прийти на помощь, искренний, зрелый, имеющий постоянную работу, верный.

Ответы на вопрос «Роль мужчины в Вашей жизни?» распределились следующим образом. Так, 34 (56%) опрошенных женщин отбывающих наказание за убийство и 47 (78%) женщин отбывающих наказание за корыстные преступления считают, что роль мужчины сводится к защите. Мужчина должен уметь защитить свою семью (женщину, детей, родителей). Такое распределение связано с тем, что от осужденных женщин часто отказываются друзья и семья, и им не на кого положиться, что подталкивает таких женщин на поиск такого человека, кто смог бы защитить женщину. 22 (37%) осужденных женщина за убийство и 56 (93%) осужденных женщин за корыстные преступления считают, что мужчина нужен для создания семьи, а 21 (36%) женщин отбывающих наказание за убийство и 37 (62%) осужденных женщин за корыстные преступления рассказали о том, что мужчина необходим, чтобы обеспечить женщину. Это может быть связано с трудным материальным положением как в семье в которой женщина родилась, так и живя самостоятельной жизнью. Осужденные женщины не берут на себя ответственность на свое обеспечение. 5 (8%) респондентов ответили о том, что роль мужчины сводится к тому, чтобы завести ребенка.

Так, исследования, проводимые на обычных женщинах, часто выявляют, что роль мужчины – в том, чтобы завести ребенка. В нашем исследовании этот вариант ответа находится на последнем месте. Возможно, это обусловлено тем, что у женщин слабо развит материнский инстинкт и как правило осужденные женщины рассматривают мужчину как способ хорошо провести время, удовлетворить свои потребности.

На вопрос «Идеал мужчины для меня это...?» женщины ответили, что это их отец 21 (37,5%). 9 (15%) женщин осужденных за убийство и 52 (87%) женщины осужденных за убийство ответили, что это надежный, богатый и красивый человек. 36 (60%) женщины сказали, что для идеального мужчины достаточно быть добрым, честными и надежным. 5 (8%) человека упомянули, что идеальный мужчина не должен преступать закон. Качества, такие как доброта, честность и надежность выходят на первый план, а вот то, что мужчина

не должен преступать закон уходит на второй план. Однако следует заметить что, женщины, которые отбывают наказание очень лояльно относятся к тому, что их мужчина будет судим.

На последний вопрос анкеты «Встречались ли Вам на жизненном пути мужчины, которых Вы считали идеальными? Если да, то кто это был и какими качествами они обладали?» ответы значительно различались. Так, 56 женщины отбывающие наказание за убийство ответили, что идеальный мужчина им встречался, из них 48 человека ответили, что идеальный мужчина, это какой-либо их родственник (чаще – отец, дед).

Таблица 3

Сравнительный анализ процентного распределения по вопросам анкеты с учетом критерия Фишера

Вопрос	Группа 1 (Осужденные женщины за убийство)	Группа 2 (Осужденные женщины за корыстные преступления)	Критерий Фишера
Какие поступки у Вас вызывают уважение? -Поступки связанные с заботой о семье, стариках, детях. -Мужчина должен уметь обеспечить себя и свою семью.	67%	6%	0,05
	85%	55%	-
Какие поступки мужчин у Вас вызывают неприязнь? -Проявление трусости. -Проявление грубости и насилия в отношении женщин, стариков и детей. -Живет за счет других.	57%	10%	0,05
	73%	80%	-
	40%	56%	-
С каким мужчиной Вы бы хотели создать семью, завести ребенка? -Должен уметь защитить свою женщину.	56%	78%	-
Роль мужчины в Вашей жизни? -Для создания семьи -Обеспечение женщины.	37%	93%	0,01
	36%	62%	-
Идеал мужчины для меня это...? -Надежный, богаты	15%	87%	0,05

Таким образом, по мнению осужденных женщин, идеальный мужчина должен быть заботливым, надежным, добрым, уметь постоять за себя и не проявлять насилие в отношении женщин, стариков, детей. Представление осужденных женщин за убийство и за корыстные преступления об образ идеального мужчины соответствует социальным стереотипам. Но все же существуют различия. Среди особенностей можно выделить то, что осужденные женщины лояльно относятся к судимости мужчины, а также то, что такие характеристики, как красота, социальный статус, уходят на второй план. На первое место женщины ставят честность, доброту и надежность.

Поступки, связанные с заботой о семье, стариках, детях, больше выделяют женщины, осужденные за убийство, что подтверждают статистически значимые различия (0,05). Тогда как, роль мужчины в жизни для создания семьи, выделяют осужденные женщины за корыстные преступления, что также подтверждают выявленные статистически значимые различия (0,01). Это связано с тем, что осужденные женщины за убийство отбывают длительные сроки наказания, тем самым не планируют создание собственной семьи.

Поступки, связанные с трусостью мужчины вызывают неприязнь у осужденных женщин за убийство, что подтверждено статистически значимыми различиями (0,05). Следует обратить внимание, что осужденные женщины за корыстные преступления в большинстве случаев не обращают на данный факт особого внимания, это может быть связано с тем что осужденные женщины за убийство, более эмоциональные, сильнее в характере и желают видеть рядом с собой мужчину, который будет обладать характеристиками, такими как смелость.

Проявление грубости и насилия в отношении женщин, стариков и детей, не потерпят как осужденные женщины за убийство, так и женщины, осужденные за корыстные преступления.

Для создания семьи, чуть больше половины опрошенных осужденных женщины за убийство отметили такие качества как: должен уметь защищать свою женщину, а осужденные женщины за корыстные преступления в большей степени отметили данный факт. Это обусловлено тем, что осужденные женщины за убийство, могут постоять за себя в обществе, а осужденные женщины за корыстные преступления ищут защиту со стороны мужчины.

Статистически значимые различия выявлены по вопросу «Роль мужчины в Вашей жизни», осужденные женщины за корыстные преступления отметили такие качества как богатство (0,05), следовательно, для осужденных женщины за убийство данный факт для них не значим.

Выводы. Представления о роли мужчины в жизни осужденных женщин разделилась следующим образом, меньшая часть осужденных женщин за убийство отмечают роль мужчины похожего на брата или отца, тогда как идеал мужчины для осужденных женщин за корыстные преступления ассоциируется с образом мужа и созданием семьи.

Литература:

1. Огурцова А.М. Образ идеального мужчины в представлении современных девушек 18-20 лет / Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований сборник материалов XXXI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 85-86.

Психология

УДК 159.9

психолог подразделения Рукавишников Артур Владимирович

Приволжский округ войск национальной гвардии (г. Нижний Новгород);

психолог подразделения Артемьев Артем Александрович

Приволжский округ войск национальной гвардии (г. Киров);

аспирант Кашеева Александра Викторовна

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

БОЕВОЙ ДУХ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос пересмотра предмета психологических исследований, в том числе предмета военно-психологических исследований; представлен анализ научно-психологических подходов к понятиям «дух», «духовность», «боевой дух», «морально-психологическое состояние»; рассмотрен страх смерти как особый вид человеческого страха; представлены результаты экспертного опроса сотрудников специальных подразделений; впервые в науке представлена концепция боевого духа.

Ключевые слова: дух, духовность, страх смерти, боевой дух.

Annotation. The article deals with the question of the revision of the subject of psychological research, including the subject of military-psychological research; presents an analysis of scientific and psychological approaches to the concepts of "spirit", "spirituality", "fighting spirit", "morale"; the fear of death as a special kind of human fear; presents the results of an expert survey of employees of special units; for the first time in science the concept of fighting spirit.

Keywords: spirit, spirituality, fear of death, the fighting spirit.

Введение. Реформирование Вооруженных Сил и силовых структур, которое можно наблюдать на современном этапе – это естественный процесс самообновления системы. Процесс преобразований, как правило, затрагивает все стороны жизнедеятельности и функционирования системы. Меняется система комплектования, перевооружение, система боевой подготовки и т.д. Система психологического обеспечения оставалась и остается неизменной.

Цель данной статьи рассмотрение понятия «боевой дух», как предмета военно-психологических (психологических) исследований.

Изложение основного материала статьи. Одной из главных методологических проблем любой науки является ее научный предмет. Историю психологии как науки можно рассмотреть через призму поиска предмета ее исследования. На разных этапах развития истории человечества ученые по-разному представляли себе предмет психологии. Самым первым предметом психологии, развивавшейся в русле философских учений, была душа. В эпоху Нового времени взгляды учёных сменились новым предметом психологии – сознанием. В период становления психологии как науки, с середины 19 века, предметом исследования стала психика. На современном этапе развития психологии предметом исследования можно считать закономерности возникновения, становления и развития психики [13].

Академик РАО В.П. Зинченко в своих научных трудах отмечал, что психологи в настоящее время убрали из предмета своих исследований душу человека [6]. Однако утверждал, что: «Психология, надеюсь, станет наукой не об отсутствии, а о присутствии духа и души» [7, С. 36]. Ученый предлагает рассматривать предметом психологических исследований душу и тело. По мнению автора душа и тело, в последующем, станут полноценными и полноправными предметами психологического исследования [8].

Э.П. Утлик в своей статье, посвященной предмету психологической науки, утверждает: «На мой взгляд, все исторические манипуляции с предметом психологии ничего не меняют: за всеми преобразованиями и переименованиями просматривается все та же душа» [17, С. 20].

21 век характеризуется бурным развитием научно-технического прогресса. А развивается ли сам человек в данных условиях? В гонке за развитием машин человек забывает о самом главном и таинственном, о себе самом.

Психология духовности переживает новый этап своего развития, этап повышенного интереса со стороны науки и практики, обусловленный повышением роли «человеческого фактора», ядро которого, по словам учёного В.А. Пономоренко, связано с личностью [16]. Автор пишет: «Личность, в свою очередь, начинается тогда, когда она начинает мыслить нравственными категориями добра и зла» [16, С. 77].

Современные тенденции развития общественных процессов характеризуются противоречием между предлагаемым спектром возможностей и отсутствием крепких жизненных ориентиров. Не зря одна из бед 21 века – мировой терроризм, основана именно на данных утверждениях.

Душа и дух понятия близкие по смыслу, но не тождественные. Душа – это внутренний мир человека, являясь переходным элементом между телом и духом, представлен в виде моста от тела к духу, где дух стоит особняком над телом и душой [19].

В философском энциклопедическом словаре дух представлен как высшая способность человека, позволяющая ему стать источником смыслополагания, личностного самоопределения, осмысленного

преображения действительности, открывающая возможность дополнить природную основу индивидуального и общественного бытия миром моральных, культурных и религиозных ценностей [20, С. 178-179].

В.И. Слободчиков считает, что дух связывает отдельного индивида, субъекта психической деятельности, со всем человеческим родом во всем развороте его культурного и исторического бытия. Дух есть любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни. Автор пишет: «Как способ, как образ бытия в целом духовность открывает человеку путь к любви, совести и чувству долга; к праву, правосознанию и государственности; к искусству и художественной красоте, к очевидности и науке, к молитве и религии. Только духовность может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни; дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы» [19, С. 337].

В.А. Пономаренко рассматривает дух как категорию культурологическую, мировоззренческую. Исследуя «дух» летного состава автор считает, что он связан с психологической защитой летчика от ожидания гибели, подспудного страха, угрозы психического истощения. По его словам, если дух «приземлится», то его можно представить как психическое состояние, формирующее резерв выносливости в опасных профессиях [16, С. 200].

В военной науке одной из проблем является анализ соотношения роли развития боевой техники и боевого духа. Что первичнее?

Понятие «боевой дух» с точки зрения житейской психологии является понятным, часто употребляемым словосочетанием, значение которого легко представляется в виде ассоциаций, образов, лозунгов, предметов, сюжетов кинофильмов, выражений. Проявления боевого духа описаны в произведении «Слово о полку Игореве», в романе Л.Н. Толстого «Война и мир». Так, например М.А. Шолохов в рассказе «Судьба человека» хорошо показал стойкость и выдержку главного героя Андрея Соколова. Выражение боевого духа легко наблюдать на страницах Советской музыки периода Великой Отечественной войны: «Вставай, страна огромная, вставай на смертный бой...». Демонстрация духа находит яркое воплощение в бессмертном подвиге 28 бойцов 316-й дивизии генерала И.В. Панфилова, девиз которых – быть всегда героями. На Олимпийских играх в Афинах в 2004 году Российский дзюдоист Дмитрий Носов в полуфинальном бою получил перелом руки. Он имел право отказаться от финальной схватки за медаль, но решил идти до конца – и все же выиграл награду для страны. К счастью, примером проявления боевого духа в нашей истории много.

По мнению Британского военного священника Н. Коупленда, боевой дух является реакцией человека на страх. На протяжении всей своей жизни человек пребывает в состоянии страха. Он боится нужды, боли, смерти. В детские годы его учат бояться темноты, огня, болезни, автомобилей, острых предметов, огнестрельного оружия, полицейских, желтокожих, краснокожих, чернокожих, слепых, бородатых и хромых, учат бояться собак, львов, тигров, медведей, слонов и т. д. В период ведения войны человека захлестывает новая волна страха: перед поражением, неопределенностью, лишениями, убытками, ранением и т. д. Автор считает, что военнообязанный, независимо от желания и энтузиазма, с которым он идет на службу, несет с собой страх перед неизвестным [11].

Наука на протяжении многих столетий аккумулировала огромное количество знаний в области страха смерти. Известный социолог и антрополог Э. Беккер считает, что страх смерти проявляется в структуре человеческого характера, являясь системой его защиты [4].

Психолог В. Франкл говорит о том, что смерть является частью жизни, поэтому в ней необходимо обнаружить смысл. Он пишет: «как жить, так и умирать человек должен осмысленно» [21, С. 151].

Философ М. Хайдеггер писал: «Смерть вызывает тревогу, потому что затрагивает самую суть нашего бытия. Но благодаря этому происходит глубинное осознание себя. Смерть делает нас личностями» [4, С. 312].

Теолог П. Тиллих страх смерти ассоциирует с «экзистенциальной тревогой». Он пишет, что: «экзистенциальная тревога - это экзистенциальное осознание своего небытия, иными словами, осознание возможности и неустранимости смерти. Идея смерти не передается через знания. Смерть у каждого своя. Не существует смерти общей, как общей категории» [1, С. 13-17].

А.А. Баканова в своей статье предлагает рассмотреть страх смерти с позиции системного описания 5 аспектов: антропологический аспект (может быть представлен во всем многообразии проявлений страха смерти в норме и патологии на протяжении истории человечества и жизни отдельного человека); гносеологический аспект страха смерти (может быть раскрыт через проблему его биологической или социальной детерминации, а также изучение осознаваемых и неосознаваемых компонентов); аксиологический аспект страха смерти (может быть рассмотрен через его направленность и содержательные компоненты, отражающие базовые ценности личности); праксеологический аспект (может отражать различные способы совладания со страхом смерти); онтологический аспект (может быть рассмотрен как интегральный, характеризующий значение страха смерти для развития человека и становления его личности)» [3, С. 14].

По мнению врача-психотерапевта С.А. Белорусова, человек начинает жить подлинной жизнью, лишь осознанно принимая неотвратимость смерти. Автор разделяет три смерти человека: биологическую (прекращение физиологических функций организма), социальную (непоправимая утрата своего места в обществе), духовную (отвержение себя, мира и Бога, равнодушное или презрительное оскорбление Источника жизни). Он считает, что смысл смерти заключается в его преодолении, которая преодолевается любовью. Автор пишет: «Сознание смерти, принятие и преодоление этого страха – это призыв любви, призыв следовать за Христом, Который Сам есть Любовь» [4, С. 323].

Исследования Американского врача-психиатра Р. Мууди показали то, что большинство людей, которые пережили клиническую смерть, способны сохранять значительно больше спокойствия и достоинства перед лицом смерти, чем люди, не имевшие такого опыта [15].

Военный психолог Е.С. Сенявская пишет, что отношение к смерти на войне становится частью повседневного быта. Для тех, кто научился убивать, кто ежечасно видит гибель других и может погибнуть сам, человеческая жизнь обесценивается [18].

Проведенное эмпирическое исследование военным психологом Л. И. Габдулиной, свидетельствует о том, что опыт участия в боевых действиях снижает страх смерти, уменьшает обеспокоенность физическими изменениями, болью и стрессом, связанными с ней [5].

По мнению военного психолога А.Г. Караяни, задача военной психологии состоит в том, чтобы трансформировать страх и превратить его в боевой психологический ресурс, поскольку именно благодаря страху человек способен превратиться в настоящего бойца [18].

Наряду с распространенностью житейского понимания выражения «боевой дух», его научное определение отсутствует. Анализ научно-литературных источников показывает, что психологических исследований посвященных ему не выявлено.

Чаще всего понятие «боевой дух» встречается в науках, связанных с военной деятельностью. Военная наука, являясь одной из древнейших сфер человеческой деятельности, на протяжении многих столетий доказывает то, что дух солдат может стать определяющим фактором в исходе войны. Так, в современной теории и практике Вооруженных Сил РФ понятие «боевой дух» отождествляется с другим, смежным понятием «морально-психологическое состояние».

«Морально-психологическое состояние выражает степень мобилизованности и настроенности психологии, духовных возможностей военнослужащих подразделения, части на решение поставленных задач, на средства и способы их выполнения» [10, С. 184].

Боевой дух связан с духовностью. Боевой дух и духовность понятия гомогенные, которые имеют одну природу происхождения.

Д. А. Леонтьев духовность предлагает рассматривать как высший уровень человеческой саморегуляции [12].

Н. В. Марьясова утверждает, что духовность является принципом саморазвития и самореализации человека, обращения к высшим ценностным инстанциям конструирования личности. Автор считает, что самореализация и развитие духовного Я субъекта начинается тогда, когда он осознает необходимость определения для себя того, как он конкретно должен понимать общечеловеческие духовные ценности – истину, добро, красоту [14].

Феномен духовности личности, по мнению Н. А. Буравлевой, тесно связан с проблемой самореализации, самоактуализации личности [2].

В исследованиях И.М. Ильичевой понятие «духовность» употребляется с различных позиций: как выражение сущности человека, как психологическое качество субъекта достигнутого определенного уровня развития, как принцип жизнедеятельности и специфическая активность, направленная на самопознание и саморазвитие. Исходя из этого, автор выделяет три уровня определения духовности: общефилософский, специально-психологический, конкретно-психологический. Общефилософский уровень рассматривает духовность как отражение идеального в контексте собственной жизнедеятельности. Специально-психологический уровень определяет духовность как отражательно-информационное сущностно-потенциальное и функционально-динамическое качество субъекта, проявляющееся в отражении экзистенциальных ценностей в рамках собственной жизни и реализующее себя в поисках ее смысла, самоактуализации и ответственности как необходимости. Конкретно-психологический уровень определяет духовность как осознанную потребность самопознания. Основными формами проявления духовности ученый считает поиск смысла жизни, самоактуализацию и ответственность. Главными критериями духовности, по мнению автора, являются приоритетный интерес к основам человеческого Бытия и стремление реализовать и познать свой жизненный потенциал, рефлексия [9].

Для изучения психологического содержания понятия «боевой дух», мы обратились к методу экспертной оценки. В качестве экспертов выступили 97 сотрудников подразделений специального назначения. Задача исследования заключалась в определении психологических характеристик боевого духа, форм проявления боевого духа, выявлении антагонистических понятий.

Карта экспертного опроса включала в себя следующие открытые вопросы: 1) блок общих вопросов: занимаемая должность, вероисповедание, выслуга лет (общая), выслуга (в подразделении специального назначения), возраст, наличие государственных наград; 2) блок специальных вопросов: мотив выбора профессии, в т.ч. подразделения специального назначения, понимание сотрудниками понятия «боевой дух», ассоциации с понятием «боевой дух», личностные характеристики, которые связаны с боевым духом, антагонистические понятия боевого духа, оценка сущностной близости понятий: храбрость, мужество, героизм.

В результате контент-анализа экспертной оценки понятия «боевой дух» получены следующие результаты:

1. Боевой дух относится к классу психических состояний. Об этом свидетельствуют следующие ответы на вопрос «Что такое боевой дух?»: уверенность в своих духовных и физических силах; настроение коллектива; внутренняя сила, готовность и нацеленность на победу; желание служить своей Родине не смотря на трудности и тяготы; уверенность в себе, уверенность в победе; любовь к Родине и патриотизм.

2. Боевой дух является личностным образованием, которое приобретает в ходе обучения (боевой подготовки) – 33%; в процессе воспитания – 12,3%.

3. Мотивами выбора профессии респонденты считают внутренние мотивы выбора – 69%, из них: общественная значимость профессии (долг перед Отечеством, народом, семьей) – 50,5%; личная значимость профессии (самоутверждение, дело настоящих мужчин) – 18,5%. Внешние мотивы выбора – 33%, из них: престижность профессии – 21,6%; хороший заработок – 9,2%; возможность продвижения по службе (карьера) – 2%.

4. Понятие боевого духа сотрудники связывают с волевыми характеристиками личности – 95,8%; ценностно-смысловыми характеристиками – 35%; социально-психологическими характеристиками служебного коллектива – 22,6%.

5. Ассоциации понятия «боевой дух» связывают с образом войны – 91,7%; спортивными состязаниями – 7,2%.

6. К основным качествам личности обладающей боевым духом сотрудники относят мужество – 48%; готовность к самопожертвованию – 38%; целеустремленность – 30%; решительность – 27%; волю к победе – 25%; храбрость – 23%; смелость – 21%; отвагу – 19%; стойкость – 18%; уверенность в себе – 18%.

7. Антагонистическими понятиями по отношению к категории «боевой дух» респонденты относят трусость – 79%; панику – 53%; «душевную слабость» – 39%; нерешительность – 33%; отсутствие веры в себя – 31%; разубежденность – 22%.

Анализ литературных источников и результаты проведенного исследования позволили сделать следующие концептуальные выводы. *Боевой дух* (в широком смысле) – это состояние готовности организма адаптироваться к воздействию негативных факторов, угрожающих жизни (качеству жизни) организма в целях выполнения собственного предназначения. *Боевой дух* (в узком смысле) – это психическое состояние личности, возникающее в ходе воздействия стрессовой ситуации, проявляющееся в эмоциональной реакции на страх, способности терпеть и преодолевать трудности, основанное на чувстве долга и самопожертвовании в целях выполнения воинского долга. *Психологическим содержанием боевого духа является стрессоустойчивость, сила воли, наличие чувства долга и готовности к самопожертвованию. Пусковым механизмом к формированию боевого духа является влияние стресса на организм, воспринимаемый им как «страх». Условия возникновения боевого духа являются физиологические предпосылки индивида, психологические качества личности (воина), его духовно-нравственное развитие. Формами проявления боевого духа являются: храбрость, мужество, героизм. Проявление храбрости характеризуется типом реагирования организма на страх, проявлением инстинкта самосохранения. Необходимым условием проявления храбрости – присутствие объекта страха. Храбрость является ситуационным качеством личности, которое связано с эмоциональной сферой. Мужество представлено исключительно волевым началом, направленное на преодоление трудностей и способности терпеть. Страх переносится из области бессознательного в область сознания. Присутствие объекта страха не обязательно. Является не ситуационным качеством. Героизм характеризуется как духовно-нравственное поведение, заключающееся в совершении подвига. Базируется на чувстве долга. Боевой дух может быть индивидуальным, а может суммироваться в групповой или коллективный. Компоненты боевого духа: физиологический (эмоционально-поведенческий); психологический (волевой); социальный (нравственный). Функции боевого духа военнослужащего выполнение воинского долга, обеспечение боевой готовности подразделения.*

Литература:

1. Астапов В.М. Тревога и тревожность: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. – 300 с.
2. Буравлева Н. А. Понятие «духовность» в современной психологии // Вестник ТГПУ. – 2011. - № 12. – С. 189-193.
3. Баканова А.А. Системное описание страха смерти // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 1. – С. 13-23.
4. Белорусов С.А. Психология страха смерти // Альманах «Альфа и Омега». – 1997. – № 14. – С. 308-324.
5. Габдулина Л. И. Отношение к смерти военнослужащих, участвовавших и не участвовавших в боевых действиях // Международный научный журнал «Символ науки». – 2016. – №10-3. – С. 152-155.
6. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Гуманитарные науки: теория и методология. // Знание. Понимание. Умение – 2005. - № 3. – С. 151-169
7. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
8. Зинченко В.П., Подорога В.А. О человеческой душе и плоти // Научно-философские диалоги // Знание. Понимание. Умение.– 2005. - № 1. – С. 34-43
9. Ильичева И. М. Психология духовности: автореф. дис...докт.психол. наук. – СПб., 2003. – 52 с.
10. Каширин В.П. Морально-психологическое состояние личного состава подразделения, части (корабля) / Военная психология: методология, теория, практика под ред. Корчемного П.А. - М., 2010.–340 с.
11. Коупленд Н. Психология и солдат / Пер. с англ. А. Т. Сапронова и В. М. Катеринича. – 2-е изд. – М.: Воениздат, 1991. – 96 с.
12. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии. Изв. Таганрогского гос.радиотехн. ун-та. 2005. № 7. С. 16–21.
13. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. — 583 с.
14. Марьясова Н. В. Духовность личности как социокультурный феномен // Психология человека в современном мире. Т. 6 – М.: Инст псих. РАН, 2009. – С. 77–85.
15. Моуди Р.А. Жизнь после жизни. По ту сторону смерти. – М.: 2003 – 232 с.
16. Пономаренко В. А. Психология духовности профессионала. М.: МО РФ, 2000. – 245 с.
17. Психология служения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур / Военный университет МО РФ: ред. А.Г. Караяни, В.Я. Гожиков, С.И. Данилов, А.В. Мырнин. – М.: ВУ, 2017. – 321 с.
18. Психология страха // Материалы конференции психологов силовых структур. – М.: ВУ МО РФ, 2014. – 254 с.
19. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие. – М.:Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
20. Философский энциклопедический словарь под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева и др. – М.: Совет. Энцикл., 1983. – 840 с.
21. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем., Под общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.

УДК: 159.922, 316.47

кандидат психологических наук, доцент Савеньшева Светлана СтаниславовнаФедеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург);**инженер-исследователь Савина Евгения Михайловна**Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)**ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ В ПРЕНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ЕГО РАЗВИТИЯ У МУЖЧИН В СВЯЗИ С СУПРУЖЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ⁵³**

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей и взаимосвязи отношения к ребенку и супруге у мужчин в период ожидания рождения ребенка. В исследовании приняло участие 67 мужчин, проживающих в г. Санкт-Петербург, в возраст от 22 до 56, состоящих в браке, с разным образовательным статусом. Методики: биографическая анкета, опросник удовлетворенности браком Ю.Алешиной, Шкала отцовской пренатальной привязанности Дж. Кондона, Опросник PARI (Е.С. Шеффер, Р. Белла); проективная методика «Рисунок семьи», Цветовой тест отношений. Исследование подтвердило гипотезу о том, что качество супружеских отношений является предиктором отношения мужчин к ребенку в пренатальный период его развития. Наиболее тесно связан с показателями отношения к ребенку параметр удовлетворенности браком.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, отношение к будущему ребенку, отношение к беремности, пренатальная привязанность, супружеские отношения.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities and relation of the attitude to the child and the wife in men in the period of expectation of the birth of the child. The study involved 67 men who live in St. Petersburg, at the age of 22 to 56, married, with different educational status. Methods: a biographical questionnaire, a marriage satisfaction questionnaire by Yulia Aleshina, Paternal antenatal attachment scale of J. Condon, a PARI questionnaire (E.S. Scheffer, R. Bell); projective method "Family drawing", Color test of relations. The study confirmed the hypothesis that the quality of marital relations is a predictor of the relationship of men to the child in the prenatal period of its development. The marriage satisfaction is most closely related with the indicators of the attitude toward the child.

Keyword: marital satisfaction, the attitude to the unborn baby, attitude to the pregnancy, prenatal attachment, marital relationship.

Введение. Анализ современных отечественных публикаций в области психологии отцовства показал, что в настоящее время тема «психология отцовства» находится на этапе скорее теоретического осмысления, чем эмпирического исследования, в противовес психологии материнства, которая последние десятилетия активно разрабатывается как теоретически, так и экспериментально: а также в прикладном плане – с точки зрения разработки различных программ сопровождения материнства.

При этом проблема отцовства изучается чаще всего, как один из элементов других феноменов, не являясь по существу предметом изучения. Самостоятельно феномен отцовства предметом изучения ни в рамках детской, ни в рамках семейной психологии не выступает [3].

Анализ зарубежных публикаций показывает, что за последние 30 лет резко возросло количество исследований в области отцовства. Зарубежные исследователи подчеркивают проблему недостаточной разработанности методологических подходов и методов к исследованию отцовства [17].

В наименьшей степени тема отцовства изучена на наиболее раннем этапе его становления – в период ожидания рождения ребенка. Психологами отмечается, что в пренатальный период отцы, в отличие от матерей, в меньшей степени вовлечены в отношения с ребенком, и развитие их отношений в большей степени начинаются уже после его рождения. Однако, современные исследования показывают, что пренатальная привязанность к ребенку возникает не только у матерей, но и отцов [11-16, 19, 22], и отношение к ребенку до его рождения тесно связано с отношением к ребенку после его рождения [14].

В перинатальной психологии отношение к ребенку у мужчин рассматривается в рамках концепции психологической готовности к отцовству.

Анализ понятия «отцовство» показал, что оно большинством авторов рассматривается как взаимодействие ребенка и мужчины [2, 4, 10]. Некоторые исследователи подчеркивают, что отцовство является одним из важных условий развития ребенка и личности самого отца [3, 10]. Кроме того, предполагается переход к отцовству через преодоление мужчиной личностного кризиса, связанного с принятием своих чувств, самоконтроля, в целом проблемой осознания себя отцом [1, 5, 9]. Т.о., отцовство – это интегральное психологическое образование личности отца, которое включает в себя осознание родственной связи с детьми и чувства, принятие и исполнение родительской роли, а также способствующие самореализации, саморазвитию и самоутверждению личности отца. Психологическая готовность к отцовству определяется сформированностью: представлений об отцовстве, то есть знаний о его роли в воспитании детей и своих функций; всех аспектов личности; оценки собственной готовности стать отцом, то есть готовность принять ответственность за благополучие и жизнь другого человека, ребенка на себя.

В зарубежной психологии отношение отца к будущему ребенку рассматривается в рамках концепции пренатальной привязанности. В соответствии с ростом интереса к отцовству М. Cranley и J. Condon выдвинули гипотезу, что в дополнение к материнско-эмбриональной связи существует процесс привязанности между родителями и плодом [13, 22]. К настоящему времени было проведено несколько сравнительных исследований материнского и отцовского отношения к ребенку в пренатальный период его развития, результаты которых обнаружили некоторые противоречия. Так, в некоторых из них не было обнаружено различий в привязанности матерей и отцов к будущему ребенку [23]. При адаптации методики диагностики отцовской пренатальной привязанности М. Cranley обнаружила, что мужчины демонстрируют более высокие показатели, чем женщины по шкалам «Дифференциация Я», «Принятие роли», в то время как

⁵³ Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ «Динамика отношений мать-отец-ребенок и психическое развитие ребенка в перинатальный период его развития» № 16-06-00392, 2016-2018.

женщины показывали более высокие результаты по шкалам «Взаимодействием с плодом», «Приписывание характеристик плоду», «Самоотдача» [15]. Другие исследователи обнаружили, что оценки привязанности к плоду у матери выше, чем у отца [16, 18-20]. В исследовании Ustunsoz A. и коллег (2010) также были обнаружены более высокие показатели пренатальной привязанности у женщин, чем у мужчин. Но дальнейший анализ с учетом образования, профессионального статуса, планирования беременности показал, что уровень материнской пренатальной привязанности выше, чем отцовской во всех случаях, кроме ситуации неработающих партнеров (различий не обнаружено) [21].

Исследователи психологии отцовства значительное внимание уделяли и проблеме факторов, влияющих на формирование отношения к родительству и ребенку у мужчин. Ю.В. Борисенко классифицировала факторы, влияющие на становление отцовства, на четыре большие группы: взаимоотношения в супружеской диаде; влияние на становление мужчины в роли отца ребенка; средовыми факторами; связанными с личностью самого ребенка (возрастом, полом, индивидуально-психологическими особенностями) [3].

На наш взгляд качество супружеских отношений может играть ключевую роль в формировании отношения к ребенку у мужчин. Однако, исследований влияния характера супружеских отношений на отношение к будущему ребенку в период беременности крайне мало.

В отечественной пренатальной психологии особенности супружеских отношений и их влияние на формирование отношения к ребенку были ранее проанализированы в нашем исследовании [7]. Оно показало, что как у женщин, так и у мужчин при тесном эмоциональном контакте с супругом наблюдается более тесный контакт с ребенком, и наоборот. Но при этом большей эмоциональной близости с ребенком соответствует меньшая значимость супруга [7]. Во многих зарубежных исследованиях была обнаружена положительная связь различных показателей супружеских отношений и отцовской пренатальной привязанности [11, 12, 22, 23]. Так в исследовании M. Wilson было выявлено, что взаимность в супружеских отношениях связана с более высоким уровнем привязанности к плоду и у мам, и у пап [23]. В исследовании Busonera A., Cataudella S., Lampis J. различных факторов, которые могут влиять на формирование отцовской пренатальной привязанности, было выявлено, что супружеская согласованность и возраст (с отрицательным знаком) являются предикторами пренатальной привязанности у будущих отцов [11]. Анализ роли супружеских отношений и психосоциального благополучия у будущих родителей ожидающих рождения близнецов в формировании пренатальной привязанности также продемонстрировал важное значение позитивных супружеских отношений для формирования пренатальной привязанности [12]. Интересно отметить, что если для женщин имело значение и психосоциальное благополучие, и качество супружеских отношений, то у мужчин только качество супружеских значений являлось предиктором привязанности. Однако, в исследовании Kaur S, Mamta, Sagar N. взаимосвязи пренатальной привязанности с супружескими отношениями обнаружены только у женщин, у мужчин пренатальная привязанность связана только со стажем брака [16].

Таким образом, на данный момент нет однозначных данных о влиянии супружеских отношений на особенности отношения к ребенку до его рождения. При этом, безусловно, супружеские отношения являются одним из факторов, влияющих на психологический микроклимат в семье. Следовательно, они, в той или иной степени, обуславливают характер системы отношений «родители – ребенок».

Изложение основного материала статьи. В связи с вышеизложенным, целью нашего исследования являлось изучение отношения отца к ребенку в пренатальный период его развития в связи с супружескими отношениями.

Гипотезой исследования является предположение, что удовлетворенность браком и близкий эмоциональный контакт с ребенком являются детерминантами отношения отца к своему ребенку до его рождения.

В исследовании приняло участие 67 мужчин, проживающих в г. Санкт-Петербург, в возраст от 22 до 56, состоящих в браке, с разным образовательным статусом. Срок беременности супруг – 2, 3 триместр (среднее 27,8 недель).

Методики: биографическая анкета, опросник удовлетворенности браком Ю.Алешинной, Шкала отцовской пренатальной привязанности Дж. Кондона, Опросник PARI (Е.С. Шеффер, Р. Белла); проективная методика «Рисунок семьи», Цветовой тест отношений (оценивалось отношение к понятиям: ребенок, супруга, беременность, семья).

Изучение отношения мужчин к своему ребенку до его рождения позволило выявить высокий уровень пренатальной привязанности ($M=56,76$). Анализ отдельных компонентов привязанности показал, что качество привязанности (эмоциональный компонент) у них в большей степени выражен, чем интенсивность привязанности (поведенческий компонент). Так, высокий уровень качества пренатальной привязанности характерен для 85% мужчин исследуемой выборки, у 15% был выявлен средний уровень качества привязанности; тогда как высокий уровень интенсивности пренатальной привязанности характерен только для 10% мужчин, а для большинства мужчин (72%) характерен средний уровень привязанности.

Изучение эмоционального отношения к ребенку с помощью проективных методов показало, что для мужчин характерен достаточно близкий эмоциональный контакт с ребенком ($M=2,87$), хотя его уровень меньше, чем с супругой ($M=3,11$). Анализ значимых отношений по методике ЦТО показал высокую значимость ребенка, при среднем уровне значимости беременности (средний ранг понятия «Ребенок» - 2,27, «Беременность» - 4,13).

Исследование установок на воспитание у мужчин выявило, что выраженность установок на оптимальный контакт с ребенком находится на уровне выше среднего, а установок на эмоциональную дистанцию – на уровне ниже среднего.

Таким образом, отношение к ребенку у мужчин в период до его рождения отличается высокой значимостью ребенка, высоким уровнем качества привязанности, близким эмоциональным контактом с ним, оптимальными установками на воспитание, но средним уровнем интенсивности/вовлеченности в отношении к ребенку.

Анализ особенностей отношения к супруге у мужчин в период ожидания рождения ребенка выявил высокий уровень удовлетворенности браком ($M=38,2$ балла). Качественный анализ показал, что у 61% мужчин наблюдается высокий уровень удовлетворенности браком, средний уровень – у 39%. Исследование эмоциональных отношений в семье выявил близкий эмоциональный контакт с супругой и низкий уровень конфликтности в семье (по рисунку семьи), и значимость супруги на уровне выше среднего (средний ранг -

2,69 по методике ЦТО). Таким образом, в целом отношения с супругой в исследуемой выборке мужчин можно охарактеризовать как благополучные.

Анализ взаимосвязей отношения к супруге и к ребенку до его рождения у мужчин показал следующее. Наиболее тесные взаимосвязи были обнаружены у мужчин у показателей отношения к ребенку с удовлетворенностью браком. Так, общий показатель пренатальной привязанности ($\beta=0,510$; $p<0,001$), а также вовлеченность будущего отца положительно связаны с удовлетворенностью браком ($\beta=0,401$; $p<0,01$). Удовлетворенность браком также является детерминантой отношения к беременности у мужчин (ЦТО) ($\beta=-0,479$; $p<0,01$). Т.е., у мужчин с более высоким уровнем удовлетворенности браком, как правило, наблюдается большая значимость беременности.

Изучение взаимосвязей значимости супруги (по методике ЦТО) с показателями отношения к ребенку выявило прямые связи с отношением к беременности и ребенку. Так, при высокой значимости супруги у мужчин, как правило, наблюдается высокий уровень значимости ребенка ($\beta=0,607$; $p<0,001$) и беременности ($\beta=0,651$; $p<0,001$).

Кроме того, были обнаружены отрицательные взаимосвязи удовлетворенности браком ($\beta=-0,439$; $p<0,05$) и значимости супруги (ЦТО) ($\beta=0,449$; $p<0,05$) с блоком установок на излишнюю эмоциональную дистанцию с ребенком; и с отдельными установками: вспыльчивость/раздражительность ($p<0,01$), ограниченность интересов рамками семьи ($p<0,001$), подавление сексуальности ребенка ($p<0,01$). Таким образом, мужчины с более высоким уровнем удовлетворенности браком и высокой значимостью супруги не хотят избегать общения с ребенком, считают, что необходимо справляться с негативными эмоциями при общении с ребенком, не направлены на подавление его сексуальности, но также не планируют ограничивать свою жизнь только рамками семьи. Кроме того, значимость супруги у мужчин связана с установкой на устойчивые отношения с ребенком ($p<0,01$).

Эмоциональный контакт с ребенком положительно связан с эмоциональным контактом с супругой, и отрицательно с восприятием атмосферы в семье как тревожной и конфликтной. Регрессионный анализ показал, что детерминантой эмоционального контакта является только показатель эмоционального контакта с супругой ($\beta=0,62$; $p<0,001$). Восприятие атмосферы в семье как конфликтной также отрицательно связано с компонентом пренатальной привязанности – вовлеченностью ($\beta=-0,357$; $p<0,05$). Т.е., мужчины, воспринимающие атмосферу в семье как конфликтную в меньшей степени демонстрируют поведение привязанности.

Обсуждение. Проведенное исследование показало высокий уровень привязанности, высокую значимость ребенка, а также близкий эмоциональный контакт с ним у мужчин еще до его рождения, что говорит о том, что, несмотря на то, что мужчины в меньшей степени имеют возможность взаимодействовать с ребенком на данном этапе, чем женщины, они также в значительной степени привязаны к нему. Однако, интересно обратить внимание, что из компонентов привязанности качество привязанности, которое в большей степени отражает аффективную сторону отношения, в большей степени развито у мужчин, чем интенсивность включения/вовлеченность, которая отражает в большей степени поведенческий компонент привязанности. При этом, именно эта вовлеченность в наибольшей степени зависит от отношения к супруге.

Удовлетворенность браком и значимость супруги обнаружила взаимосвязи только с блоком установок на избегание контакта с ребенком. Это, с одной стороны, говорит нам о том, что мужчины, удовлетворенные отношениями со своей супругой, скорее всего, не будут избегать общения со своим ребенком. Однако, позитивные отношения с супругой не были связаны с установками на оптимальный контакт с ребенком. Т.о., хорошие отношения с супругой не являются залогом позитивных установок на воспитание ребенка у мужчин.

В исследовании было обнаружено, что такой аспект супружеских отношений как эмоциональная близость с супругой у мужчин играет важную роль в формировании близких отношений с ребенком (что согласуется с полученным ранее данными другого нашего исследования []). Но мы также предполагаем, что оба этих показателя могут быть связаны с более общей характеристикой, такой как способности личности к близким отношениям. Это частично подтверждается тем, что подобные связи были обнаружены нами у беременных женщин [8].

Выводы. Изучение отношения мужчин к своему ребенку до его рождения показало, что для них характерна высокая значимость ребенка, высокий уровень качества привязанности, близкий эмоциональный контакт с ним, оптимальные установки на воспитание, но средний уровень вовлеченности в отношении к ребенку.

Исследование особенностей отношения к супруге у мужчин в период ожидания рождения ребенка выявило высокий уровень удовлетворенности браком у мужчин, высокую значимость супруги и близкий эмоциональный контакт.

Анализ взаимосвязей выявил, что среди различных характеристик отношения к супруге у мужчин параметр удовлетворенности браком является наиболее мощной детерминантой большинства изучаемых показателей отношения к ребенку до его рождения. У мужчин с более высоким уровнем удовлетворенности браком наблюдается более высокий уровень пренатальной привязанности, вовлеченности, значимость ребенка и более низкий уровень неконструктивных установок на воспитание.

Значимость супруги в период беременности обнаруживает сходные связи: при более высокой значимости супруги наблюдается более высокая значимость беременности и ребенка, и более низкий уровень неконструктивных установок на воспитание.

Эмоциональная дистанция с супругой у мужчин является предиктором эмоциональной дистанции с ребенком.

Заключение. Таким образом, исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что качество супружеских отношений является предиктором отношения мужчин к ребенку в пренатальный период его развития.

Литература:

1. Аквис Д.С. Отцовская любовь. М., 1989.
2. Архиреева Т.В. Ситуационные детерминанты отцовства. Перинатальная психология и психология родительства 2009, № 2. С. 35-46.
3. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. Москва - Обнинск, 2007.
4. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М., 2009.
5. Манеров Р.В. Психология отцовства. СПб, 2003.

6. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М., 1988.
7. Савеньшева С.С. Особенности супружеских отношений и отношений к ребенку в период беременности // Вестник С.-Петербургского университета. 2010. Сер. 12. Вып. 4. С. 106–112.
8. Савеньшева С.С. Удовлетворенность браком и отношение к беременности и ребенку у беременных женщин. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 54.
9. Фромм А. Азбука для родителей. Л., 1991.
10. Barth S. Vaterschaft im Wandel // Internet: <http://www.vaeternotruf.de/vaterschaft-im-wandel.htm>
11. Busonera A., Cataudella S., Lampis J. The beginning of the father-child relationship: exploring the influence of intra and interpersonal variables on the PFA (paternal-fetal attachment). XIX national congress italian psychological association clinical and dynamic section Turin - september 29-october 01 2017, at Turin, Volume: Abstract in Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP. Vol. 5, n.2 A Suppl. 2017
12. Colpin H., De Munter A., Nys K., Vandemeulebroecke, L. Prenatal attachment in future parents of twins. Early Development and Parenting. 1998; 7, 223–227.
13. Condon J.T. The parental-foetal relationship: A comparison of male and female expectant parents. Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology. 1985;4 (4): 271–284.
14. Condon J.T., Corkindale C.J., Boyce P., Gamble E. A longitudinal study of father-to-infant attachment: antecedents and correlates, Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2013; 31:1, 15-30.
15. Cranley M.S. Roots of attachment: The relationship of parents with their unborn. Birth Defects: Original Article Series. 1981; 17(6): 59–83.
16. Kaur S., Mamta, Sagar N. Comparative study to assess the maternal and paternal fetal attachment among the expectant mothers and fathers. International Journal of Reproduction, Contraception, Obstetrics and Gynecology. 2017 Jul; 6(7): 3134-3137.
17. Lamb M. Father involvement and child development // Handbook of father involvement. Ed. by C. Tamis-LeMonda and N.Cabrera. London, Mahwah, New Jersey, 2002.
18. Lorensen M., Wilson M.E., White M.A. Norwegian families: transition to parenthood. Health Care for Women International. 2004; 25(4): 334–348
19. Mercer R.T., Ferketich S., May K., DeJoseph J., Sollid D. Further exploration of maternal and paternal fetal attachment. Research in Nursing and Health. 1988; 11(2): 83-95.
20. Pretorius D.H., Gattu S., Ji E., Hollenbach K., Newton R., Hull A. Preexamination and postexamination assessment of parental-fetal bonding in patients undergoing 3-4-dimensional obstetric ultrasonography. Journal of Ultrasound Medicine. 2006; 25: 1411–1421.
21. Seimyr, L., Sjogren, B., Wells-Nystrom, B., Nissen, E. Antenatal maternal depressive mood and parental-foetal attachment at the end of pregnancy. Archives of Women's Mental Health. 2009; 12, 269–279.
22. Ustunsoz A., Guvenc G., Akyuz A., Oflaz F.. Comparison of maternal-and paternal-fetal attachment in Turkish couples. Midwifery. 2010; 26(2): e1-e9.
23. Weaver R.H., Cranley M.S. An exploration of paternal-fetal attachment behavior. Nursing Research. 1983; 32(2): 68–72.
24. Wilson M.E., White M.A., Cobb B., Curry R., Greene D., Popovich D. Family dynamics, parental-fetal attachment and infant temperament. Journal of Advanced Nursing. 2000; 31: 204–210.

Психология

УДК 159.9(045)

кандидат психологических наук, доцент Савинова Татьяна Викторовна

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

магистрант кафедры психологии Яикова Юлия Сергеевна

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

РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития самоконтроля в педагогической деятельности учителя начальных классов. В ней осуществлен анализ проблемы самоконтроля в психолого-педагогической литературе, представлены результаты эмпирического исследования особенностей самоконтроля учителей начальных классов, раскрыто содержание программы развития самоконтроля в педагогической деятельности учителя начальных классов.

Ключевые слова: самосознание, самоконтроль, педагогическая деятельность, учитель начальных классов, самоконтроль учителя начальных классов.

Annotation. The article is devoted to the problem of the development of self-control in the pedagogical activity of the teacher of primary classes. It analyzes the problem of self-control in the psychological and pedagogical literature, presents the results of an empirical study of the characteristics of the self-control of primary school teachers, reveals the content of the self-monitoring development program in the pedagogical activity of the primary school teacher.

Keywords: self-awareness, self-control, educational activities, a primary school teacher, self-primary school teachers.

Введение. Развитие у учителей начальных классов навыков самоконтроля является одним из эффективных средств повышения профессионального мастерства самого педагога и отражается на качестве обучения учащихся. Эффективность самоконтроля достигается путем сознательного применения теории и приемов внутреннего оценивания полученных конечных результатов работы. Самоконтроль помогает при меньших затратах времени и средств, выработать необходимые дополнительные профессиональные навыки и умения. Вопрос о способах оптимизации процесса развития самоконтроля учителя начальных классов в настоящее время остается мало изученным.

Формулировка цели статьи: раскрыть особенности развития самоконтроля в педагогической

деятельности учителя начальных классов.

Изложение основного материала статьи. Изучение научной литературы показывает, что в определении понятия «самоконтроль» ученые отталкиваются от разных целей и задач, рассматривая данный феномен в плоскости своего исследования и в рамках конкретного научного подхода.

Так, например, в психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского самоконтроль определяется как процесс осознания и оценки конкретным субъектом своих действий, психических процессов и состояний. Появления и собственно развитие самоконтроля задается требованиями со стороны общества к поведению человека [7].

О. Б. Поляковой самоконтроль рассматривается как умение критически отнестись к собственным поступкам, действиям, чувствам и мыслям, а также осуществить регуляцию своего поведения и управлять им в ходе деятельности [8, с. 134].

Самоконтроль, с позиции Л. И. Рувинского, выступает в виде способности человека выслеживать и осуществлять проверку за собой, отдавать себе «отчет о своем поведении и деятельности, квалифицируя их на основе принятых критериев» [10, с. 24].

На основе анализа имеющихся в отечественной психологии определений термина самоконтроль личности нами подчеркнуты основные позиции, в которых самоконтроль выступает как:

- 1) обязательное условие адекватной, целенаправленной психики;
- 2) важнейший компонент процесса самоуправления и саморегулирования;
- 3) одно из условий самовоспитания и самосовершенствования личности, своего поведения.

В психологической литературе отмечается, что самоконтроль является неотъемлемой составной частью и обязательным признаком сознания и самосознания личности. К примеру, А. С. Бакировым самоконтроль трактуется как элемент самосознания, включающий в себя осознание и регулирование субъектом своей деятельности и поведения. По мнению исследователя, основу самоконтроля личности составляют ряд действий по самоуправлению – оценка, корректирование и усовершенствование своей деятельности и поведения [2].

В разработку психологических основ самоконтроля в педагогической деятельности большой вклад внесла Л. О. Андропова, которая определила самоконтроль как процесс сознательного регулирования и планирования деятельности на основе анализа изменений происходящих в предмете труда, позволяющих, в итоге, достичь поставленной субъектом цели [1].

Г. С. Никифоров подчеркивает, что самоконтроль, являясь сознательным процессом, заключается в том, что работник с учетом заявленной цели и выстроенного плана деятельности осуществляет наблюдение за своими действиями и их результатами, сопоставляет их с выстроенными в воображении моделями правильных действий и результатов, регулирует и выстраивает на этой основе свою деятельность. Исследователем выделяются и подчеркиваются непосредственной связи самоконтроля с регуляцией деятельности, но вместе с тем они не отождествляются [6].

Г. Н. Репетеува указывает и на включенность самоконтроля в абсолютно все виды деятельности человека – игровую, учебную, научную, трудовую, спортивную и другие. Автор говорит о наличии общих, не сводимых к специфике реализуемой деятельности, принципов классифицирования самоконтроля по видам и предлагает в их основу заложить временной, пространственный, структурный и произвольный характер оценки [9].

В последнее время проблема самоконтроля все чаще становится предметом не только психологических, но и педагогических исследований. Среди причин, приводящих к активизации внимания исследователей на указанной проблеме, выделяют тот факт, что самоконтроль все чаще рассматривается как один из важнейших факторов, обеспечивающих эффективность самостоятельной деятельности учителя, связанной с реализацией педагогических целей и задач. Самоконтроль позволяет учителю своевременно осуществить обнаружение и предотвращение ошибок в деятельности, а также оценку и исправление уже имеющихся недочетов и погрешностей.

О. С. Богдановой отмечается, что самоконтроль учителя и оценка им уровня практического владения знаниями являются не только важными компонентами учебного процесса, но и способом регулярной проверки степени усвоения материала учащимися, овладения ими речевыми навыками, умениями в различных видах речевой деятельности. Подобный самоконтроль сопровождает как учебную, так и собственно преподавательскую деятельность, сопровождает процессы формирования навыков и умений [4].

А. С. Бакиров указывает на то, что в ходе самоконтроля учитель совершает ряд умственных и практических действий по самооценке, исправлению и дальнейшему улучшению реализуемой им деятельности, осваивает соответствующие умения и навыки [2].

Самоконтроль в профессионально-педагогической деятельности учителя начальных классов имеет особое значение. От умений педагога организовывать учебный процесс, грамотно взаимодействовать с детьми и умело воздействовать на них зависят не только результаты его деятельности в виде показателей достижений ребенка, но и его увлеченность процессом обучения, психологическое здоровье, ощущения комфорта и безопасности в образовательной среде, что закладывает основы его дальнейших успехов в учебной деятельности. Именно поэтому учителям начальных классов особенно важно развивать навыки саморегуляции педагогической деятельности. С этой целью в практике применяются различные технологии.

Термин технология применяется в различных значениях. С одной стороны, это совокупность способов материализации различных знаний, навыков и опыта человека в ходе конкретной деятельности по преобразованию предмета труда или социальной реальности. С другой, рациональная последовательность применения ряда инструментов для достижения качественных результатов труда.

С. Лемом технология рассматривается в философском контексте как «обусловленные состоянием знаний и общественной эффективностью способы достижения целей, поставленных обществом» [5, с. 113].

А. А. Банновым рассматриваются особенности применения специализированных информационных технологий самоконтроля в логике подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности. Автором отмечается, что степень успешности развития умений и навыков самоконтроля в образовательном процессе с применением информационных технологий значительно повышается. Информационные технологии действительно способствуют созданию готовности у офицеров как субъектов образовательного процесса к применению самоконтроля в деятельности. Однако им указываются и возникающие проблемы, в которых отмечаются две стороны:

- сложности в развитии способности к самоконтролю как качества личности и характеристики субъекта учебной деятельности;
- сложности в развитии способности использовать информационные технологии в организации учебной деятельности [3].

Учет указанных особенностей и поиск решения может быть связан с разработкой и внедрением в образовательный процесс интерактивного курса, направленного на развитие способности к самоконтролю. Подобные интерактивные курсы, возможно, вводить и в систему подготовки педагогов к развитию у них навыков самоконтроля.

Л. О. Андропова рассматривает более продуктивные формы развития самоконтроля в структуре Я-концепции учителей начальных классов. Автором выделяются оптимальные формы работы по оказанию помощи и сопровождению психологической поддержки в развитии самоконтроля в структуре Я-концепции учителя начальных классов [1].

Анализ литературы показывает, что на сегодняшний день существуют различные технологии развития навыков самоконтроля. Одной из эффективных технологий формирования указанных навыков считается психологический тренинг, который объединяет в себе различные методы, приемы и средства и позволяет подойти к формированию способности целостно.

С целью изучения и развития самоконтроля в педагогической деятельности нами была проведена опытно-экспериментальная работа с участием учителей начальных классов. В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики: «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г. С. Никифоров, В. К. Васильев и С. В. Фирсова); «Диагностика волевого самоконтроля (А. Г. Зверьков, Е. В. Эйдман); «Тест на оценку самоконтроля в общении» (М. Снайдер).

В результате проведенного исследования с помощью методики «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г. С. Никифорова, В. К. Васильева и С. В. Фирсовой мы определили склонность педагогов к эмоциональному, поведенческому и социальному самоконтролю. Высокий уровень самоконтроля в эмоциональной сфере характерен для 31,2 % педагогов. Эти педагоги самостоятельны, легко идут на контакт, эмоционально сдержаны. По критериям «склонность к самоконтролю в деятельности и к социальному контролю» высокий уровень также выявлен у 31,2 % педагогов. Они умеют конструктивно разрешать конфликты, тщательно планируют свою деятельность, целеустремленны. Средний показатель по критерию «склонность к самоконтролю в деятельности и к социальному контролю» характерен для 37,6 % педагогов, по критерию «склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере» – для 43,8 % педагогов. Данная группа педагогов менее самостоятельна, чем группа с высокой склонностью, они также обычно эмоционально сдержаны, но иногда возможны эмоциональные вспышки. Низкая склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере выявлена у 25 % педагогов. Низкая склонность к самоконтролю в деятельности, а также низкая склонность к социальному самоконтролю свойственна 31,2 % педагогов. Эти педагоги часто не целеустремленны, не умеют планировать свою деятельность, конформны, эмоционально не сдержаны.

С помощью методики «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана определили уровень развития волевой саморегуляции, самообладания, настойчивости педагогов. Высокие показатели по критериям «настойчивость» и «самообладание» были выявлены у 31,2 % педагогов. У 43,8 % педагогов выявлен высокий уровень развития волевой саморегуляции. Педагоги данной группы настойчивы, целеустремленны, четко ставят себе цели и добиваются их, проявляют мотивацию достижения успеха. Средний показатель по критериям «настойчивость» и «самообладание» характерен для 37,6 % подростков. По критерию «общий индекс волевой саморегуляции» средний уровень выявлен у 43,8 % педагогов. Эти педагоги достаточно настойчивы, целеустремленны, но при возникновении трудностей не всегда стремятся добиться своей цели. Низкий уровень развития по всем показателям характерен для 31,2 % педагогов. Эти педагоги часто ставят неадекватные для себя цели, у них завышен или занижен уровень притязаний, при возникновении трудностей прекращают попытки добиться своей цели, ненастойчивы, конформны.

Данные методики «Оценка самоконтроля в общении» М. Сайдера свидетельствуют, что у 31,2 % педагогов высокие показатели по критерию «самоконтроль в общении». Педагоги легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации. Средний показатель по критерию «самоконтроль в общении» характерен для 43,8 % педагогов. Данная группа педагогов характеризуется устойчивым поведением и не считают нужным изменяться в зависимости от ситуаций, способны к искреннему самораскрытию в общении. Низкие показатели по критерию «самоконтроль в общении» выявлены у 31,2 % педагогов. Эти педагоги искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаются в своем поведении с окружающими людьми.

На основании данных, полученных на констатирующем этапе эксперимента, была разработана программа тренинговых занятий, направленная на развитие различных видов самоконтроля, регуляторных процессов и личностно-регуляторных свойств.

Основными задачами программы являлись: знакомство участников с основными видами самоконтроля в педагогической деятельности, тренировка умения выражать и контролировать свое эмоциональное состояние в различных ситуациях, развитие умения регулировать свое поведение и управлять им, развитие навыков планирования и организации педагогической деятельности, формирование желания работать над собой, совершенствовать собственную культуру самопознания, саморазвития. Программа включала 14 тренинговых занятий, с частотой проведения 2 раза в неделю во внеучебное время. Продолжительность каждого занятия составляла 45 минут.

Программа психологического тренинга по развитию самоконтроля учителя начальных классов включает 4 блока:

1. Организационный (определение цели и задач тренинга, проведение диагностики самоконтроля педагога в эмоциональной сфере, деятельности, поведении).
2. Информационно-просветительский (сообщение информации об основных видах самоконтроля и специфики их реализации в педагогической деятельности).
3. Развивающе-операциональный (тренинговые занятия – «Мой самоконтроль», «Самоконтроль в педагогической деятельности», «Профессиональное здоровье и самоконтроль», «Самоконтроль и личная жизнь», «Проблемы самоконтроля», «Стратегии разрешения проблем низкого самоконтроля педагога»,

«Психотехники самоконтроля педагога», мозговой штурм, деловые игры, групповые дискуссии, моделирование ситуаций).

4. Рефлексивный (обсуждение результатов, контрольно-диагностическое исследование самоконтроля педагогов).

На контрольном этапе эксперимента осуществлена повторная оценка самоконтроля педагогов начальной школы. Для диагностики нами использованы те же методики, что и на констатирующем этапе исследования.

Для подтверждения эмпирических данных о наличии различий между показателями испытуемых экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента нами был проведен автоматизированный метод математической статистики критерия F^* – угловое преобразование Фишера.

Результаты математической обработки данных на контрольном этапе исследования являются статистически значимыми и свидетельствуют о развитии самоконтроля педагогов экспериментальной группы, что доказывает эффективность разработанной программы тренинговых занятий.

Выводы. Самоконтроль в педагогической деятельности учителя начальных классов можно развивать, если спроектировать и реализовать программу, направленную на формирование самоконтроля в общении, деятельности, поведении, эмоциональной сфере, способствующих активному и творческому выполнению профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андропова Л. О. Развитие самоконтроля в структуре Я-концепции учителя начальных классов / Л. О. Андропова // Философские, социальные и естественные науки. – 2010. – № 5. – С. 151–163.

2. Бакиров, А. С. Контролирующая деятельность и самоконтроль учителя в условиях инновационной школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. С. Бакиров. – Казань, 2001. – 16 с.

3. Баннов, А. А. Использование специализированных информационных технологий самоконтроля в логике профессиональной подготовки будущего офицера / А. А. Баннов // Инновационная наука. – 2016. – № 3. – С. 114–117.

4. Богданова, О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах / О. С. Богданова. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.

5. Лем, С. Сумма технологий / С. Лем. – М.: АСТ, 2002. – 668 с.

6. Никифоров, Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л.: ЛГУ, 1989. – 192 с.

7. Петровский, А. В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 2009. – 512 с.

8. Полякова, О. Б. Самоконтроль в общении как фактор преодоления состояний деперсонализации психологов и педагогов / О. Б. Полякова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 348. – С. 133–137.

9. Репетуева, Г. Н. Теоретические основы и методика формирования самоконтроля учебно-профессиональной деятельности при подготовке педагогов профессионального обучения / Г. Н. Репетуева // Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2009. – № 5. – С. 70–74.

10. Рувинский, Л. И. Психология самовоспитания / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.

Психология

УДК 159.954-053.5(045)

кандидат психологических наук, доцент Савинова Татьяна Викторовна

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

магистрант кафедры психологии Таланина Ольга Вячеславовна

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

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к проблеме развития творческих способностей младших школьников в процессе изобразительной деятельности, представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: творческие способности, младший школьный возраст, изобразительная деятельность, творчество.

Annotation. The article examines the main approaches to the development of creative abilities of junior schoolchildren in the process of visual activity, presents the results of empirical research.

Keywords: creative abilities, junior school age, graphic activity, creativity.

Введение. Творческая деятельность связана со многими сторонами учебного процесса, выступая одновременно как цель – в плане формирования личности, и как результат, обусловленный определенным способом организации учебной деятельности учащихся, а также как средство повышения эффективности процесса обучения. Элементарное рисование благотворно действует на психические и мыслительные процессы ребенка, обогащает внутренний мир, побуждает к самопознанию, формирует способности к творчеству и импровизации. Вовлечение младших школьников в творчество, развитие их творческих способностей помогает им раскрыть свои психические качества, формирует эстетический вкус, обогащает их внутренний мир. Ребенок, имеющий возможность с раннего детства проявлять свои творческие способности, сохраняет креативность и в зрелом возрасте, а это качество наряду с деловыми задатками высоко ценится в современном мире. Развитие творческих способностей – это неотъемлемая часть личности, ее культурно-нравственная ценность.

Формулировка цели статьи: раскрыть особенности развития творческих способностей младших школьников в процессе изобразительной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Считается, что научное изучение проблемы способностей начинается с XIX века. Появляется термин «психология способностей», в контексте которого предметом исследования становится реальная деятельность человека его поведение. Одним из первых ученых, работавших в этой области, стал Ф. Гальтон. В своих исследованиях он при помощи изучения биографий выдающихся деятелей (учитывая также родословные), пытался дать оценку уровня развития их способностей в зависимости от рода деятельности. Его соотечественник Ч. Спирмен разработал тестовые задания, при помощи которых можно было оценить умственные и интеллектуальные способности детей. Свой взгляд на природу способностей предложил американский психолог Дж. Гилфорд. В своих работах Дж. Гилфорд вместе с Э. П. Торренсом представил концепцию креативности как модель универсальной познавательной творческой способности.

В отечественной психологии существует множество подходов к определению понятия «способности».

С. Л. Рубинштейн понимал под способностями сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности и свойств, которые вырабатываются определенным образом лишь в процессе организованной деятельности [7, с. 67]. В основе способностей лежат наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков, под которыми он имел в виду анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека, притом, что, развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылки.

В. Н. Мясищев и А. Г. Ковалев продолжили разрабатывать теорию личностно-деятельностного подхода в изучении способностей, но внесли в нее некоторые коррективы. По мнению ученых-психологов, ансамбль свойств необходимых для успешной деятельности должен включать в себя эмоциональные и волевые особенности человека. Такой подход получил название целостно-личностного.

В противовес мнению С. Л. Рубинштейна о природном происхождении способностей, А. Н. Леонтьев в своих работах отмечал, что решающей ролью в их развитии обладают социальные условия и воспитание, нежели природные особенности или задатки. Кроме этого, автор подразделял способности на две группы, каждая из которых отличается по своему происхождению. По А. Н. Леонтьеву способности бывают:

1) природные или биологические (т. е. имеющиеся у человека с самого рождения) – например, способность быстрого образования условных связей;

2) общественно-исторические, имеющие свою специфику в формировании и структуре – например, речевые, музыкальные способности и т. д. [5].

Роли задатков в развитии способностей большое внимание уделял Б. М. Теплов. Однако он категорически выступал против признания врожденности способностей, считая, что врожденными могут быть известные природные предпосылки, к которым он относил задатки. В понятии «способности», по его мысли, заключены три идеи. Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [8].

Л. С. Выготский в педагогической психологии ввел свое понимание термина «способности», объединяя под этим понятием отдельные, но находящиеся во взаимодействии высшие психические функции: мышление, память, воображение, восприятие и т. д. Термин, сформулированный Л. С. Выготским, базируется на историческом и логико-психологическом анализе структуры способностей. Кроме того был отмечен культурологический процесс освоения ребенком наследия народа или всего человечества. В центре процесса развития способностей Л. С. Выготский стал семиотический знак – слово [1, с. 34]. На основе его теории строили свои исследования П. Я. Гальперин [2], А. В. Запорожец [4], Д. Б. Эльконин [10].

Развитие творческих способностей в младшем школьном возрасте – это необходимость современной системы образования. В современном мире, где всем правит научно-технический прогресс, творческие способности детей проявляются в не шаблонности привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению проблем. Для развития творческих способностей младших школьников необходимо создать условия для их формирования. Форма организации изобразительной деятельности подразумевает использование современных аудиовизуальных средств, информационных технологий.

Приобщение детей к изобразительной деятельности в младшем школьном возрасте может реализовать только педагог. А. Н. Лук отмечал, что если учитель обладает высшими творческими возможностями, то одарённые ученики добиваются блистательных успехов [6, с. 54]. И наоборот, если учитель не обладает направленностью на творчество, то и от своих учеников он будет требовать только знаний репродуктивного уровня. У нетворческого учителя одарённые дети не смогут в полной мере реализовать свои возможности, более того, нередко менее способные ученики при его системе оценивания достигают более высоких успехов. Педагог, которому чуждо творчество, просто не может увидеть творческий потенциал в ребёнке, принимая оригинальность мышления за незнание рационального способа решения учебной задачи, а недостаточное прилежание, в выполнении рутинных заданий списывая на лень и непослушание. Учитель должен мыслить нестандартно, уметь находить новые решения и научить этому своих учеников, от этого будет зависеть качество созданного в будущем продукта деятельности.

С целью изучения творческих способностей младших школьников и их развития в процессе изобразительной деятельности была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ классическая гимназия № 1 им. В. Г. Белинского г. Пенза. В исследовании приняли учащиеся 4 класса в количестве 20 человек, из них 6 мальчиков, 14 девочек.

Для изучения творческих способностей младших школьников были использованы методики:

– методика «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник);

– тест креативности Э. П. Торренса.

В результате проведенного исследования со школьниками по методике «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник) нами были получены данные, которые позволили выявить уровень творческих способностей младших школьников.

Согласно полученным данным 25 % исследуемых имеют высокий уровень личностной креативности. Это говорит об уверенности испытуемых в своих способностях, что способствует проявлению инициативы и

адекватности самооценки.

Средний уровень личностной креативности имеют 40 % испытуемых, что свидетельствует о наличии у испытуемых более узкого круга интересов, чем у испытуемых с высоким уровнем креативности. Они отличаются медленным темпом решения творческих задач. Проявляют креативность только в отдельных случаях.

Низкий уровень личностной креативности характерен для 35 % испытуемых, что свидетельствует об узком круге интересов школьников, их характеризует низкая познавательная активность, низкий уровень мотивации в поиске новых решений. Дети, как правило, предпочитают не сталкиваться со сложными задачами.

В ходе проведенного исследования с младшими школьниками по тесту креативности (Э. П. Торренс) были получены следующие данные об уровне развития креативности.

Согласно полученным данным никто из испытуемых не достиг уровней – «очень высокий», «высокий», «несколько выше нормы».

Уровень «норма» показали 30 % испытуемых. Это свидетельствует о достаточно ограниченном поиске испытуемыми новых путей решения задачи. Они без энтузиазма воспринимают более сложные задания, предпочитают не рисковать.

Уровень «несколько ниже нормы» составляет 40 % от общего числа испытуемых. Данный уровень характеризует ограниченностью идей, у учащихся отсутствует стремление знать как много больше.

Уровню «ниже нормы» соответствует 30 % испытуемых. Их характеризует низкая познавательная активность, низкий уровень мотивации в поиске новых решений. Дети, как правило, не ориентированы на познание сложных явлений.

Мы считаем, что для успешного развития творческих способностей, необходимо, в своей работе с детьми использовать методы и методические приемы обучения, которые способствуют более успешному развитию творческих способностей, обеспечивают активизацию умственной и практической деятельности учащихся. В процессе обучения рисованию, особенно в начальной школе, основой для урока могут быть элементы арт-терапии, тогда критерием оценки для урока по изобразительной деятельности станут умение мыслить, создавать, творить. Кроме того, школьная программа по предмету «Изобразительное искусство» достаточно статична и на протяжении долгого времени не пополняется изучением новых современных методик рисования. Мы предлагаем создание такого комплекса развивающих занятий, который мог бы объединить традиционный урок с элементами арт-терапии и изучением нетрадиционных техник рисования. Такими техниками могут стать: марблинг, декупаж, скрапбукинг, витражная роспись (в т. ч. точечная роспись), рисование акриловыми красками по ткани, углубленное изучение возможностей акварельной живописи, коллажирование, изучение промыслов России и т. д. Нетрадиционных техник великое множество, и если дети о них слышали, то зачастую не имеют представления, как работать с новым материалом. Любая из них может быть упрощена настолько, чтобы младший школьник не испытывал трудностей и дискомфорта во время выполнения творческого задания.

С целью развития творческих способностей младших школьников нами разработан и апробирован комплекс развивающих занятий. Комплекс включает занятия, направленные на формирование представления о ритме, контрасте, образе, композиционном строе.

Срок реализации данного комплекса – 6 недель, длительность – 45 минут, два раза в неделю, в качестве внеурочной деятельности.

Комплекс занятий состоит из 4-х модулей:

- Модуль 1 – «Я живу – я чувствую».
- Модуль 2 – «Лабиринт форм».
- Модуль 3 – «В моей сказке».
- Модуль 4 – «Познаем этот мир».

В каждом модуле используются нетрадиционные техники рисования, которые, как правило, не встречаются в школьной программе по изобразительному искусству.

Модуль 1 – «Я живу – я чувствую» предполагает использование акриловых красок для росписи тканей. В данном разделе у ребенка появляется возможность спроецировать свои внутренние ощущения и переживания при помощи красок на ткань.

Модуль 2 – «Лабиринт форм» предусматривает рисование витражными контурами абстрактных упрощенных, развивает умение выделять главные фигуры и элементы из фона при помощи цвета и детальной проработки.

Модуль 3 – «В моей сказке» способствует развитию навыков работы с конструкцией, предполагает использование бумаги, фоамирана, глины/пластилина для создания пластичных форм.

Модуль 4 – «Познаем этот мир» – используются техники декоративно-прикладного искусства, осуществляется подробное изучение промыслов России (например, мезенская роспись, северо-двинская и т. д.), дети учатся украшать и преобразовывать окружающую среду.

Конспекты развивающих занятий строятся согласно требованиям ФГОС, а также в соответствии образовательной технологии развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова применяемой в гимназии. Инновационным решением комплекса занятий будет выполнение работы в новом материале и новой технике. Кроме этого система развивающих занятий подразумевает не только обучение классическим видам искусства, но и создание комфортной среды для реализации своих творческих замыслов, отсутствие границ как таковых.

Применение нетрадиционных техник рисования поможет достигнуть положительной динамики и результатов в развитии творческих способностей младших школьников.

По завершению программы занятий была осуществлена повторная диагностика уровня развития творческих способностей при помощи методики личностных креативных способностей Е. Е. Туник и теста креативности Э. П. Торренса, который также был применен на констатирующем этапе нашего эксперимента. По итогам контрольного этапа эксперимента был осуществлен анализ результатов и сопоставление их с результатами констатирующего эксперимента.

Согласно, полученным данным по методике личностных креативных способностей Е. Е. Туник увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем по показателям «любопытность» и «воображение» и составило 35 % по каждому критерию. Для 50 % младших школьников характерен средний

уровень. Это свидетельствует о росте их познавательной активности, дети не боятся фантазировать и придумывать новые объекты, способны находить нетрадиционные пути решения поставленной задачи по критериям «сложность» и «склонность к риску».

Также увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем по показателям «сложность» и «склонность к риску» и составило 30 % по каждому критерию. Испытуемые не боятся трудных задач, с удовольствием пробуют себя в новых техниках. Дети проявляют творческий подход к проблеме, сюжетные линии становятся тщательно проработанными. По-прежнему остается некоторое количество учащихся с низким уровнем по рассматриваемым критериям (25 % и 15 %). Однако мы считаем, что продолжение внедрения программы развития творческих способностей поможет им выйти на более высокий уровень.

Математическая обработка данных с помощью T – критерия Вилкоксона по методике «Диагностика личностной креативности» Е. Е. Туник показала, что Tэмп = 10, при T0,01 = 43; T0,05 = 60. Полученное эмпирическое значение свидетельствует о статистически достоверном изменении показателей личностной креативности на 1 %-ном уровне значимости. Математическая обработка данных с помощью T – критерия Вилкоксона по тесту креативности Э. П. Торренса показала, что Tэмп = 6. Полученное эмпирическое значение свидетельствует о статистически достоверном изменении показателей личностной креативности на 1 %-ном уровне значимости.

Выводы. Творческие способности младших школьников в процессе изобразительной деятельности будут развиваться более успешно благодаря специально разработанной программе, включающей занятия, направленные на формирование представления о ритме, контрасте, образе, композиционном строе.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский, – СПб.: Союз, 2007. – 374 с.
2. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2011. – 345 с.
4. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 2. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 2011. – 296 с.
5. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 13–21.
6. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М.: Просвещение, 2012. – 432 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн, – СПб.: Питер, 2015. – 342 с.
8. Теплов, Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2014. – № 4. – С. 99–105.
9. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник, – СПб.: Дидактика Плюс, 2012. – 122 с.
10. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Психология

УДК 159.922

магистрант 2 курса кафедры дефектологии и клинической психологии

Сайфуллина Надежда Алексеевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

РИСКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Актуальность проблемы подчеркивается глобальным ростом количества детей с тяжелыми нарушениями речи, необходимостью разработки всесторонней психологической помощи лицам данной категории и профилактикой возникновения девиаций у данной категории лиц. Целью данной статьи является осуществление теоретического анализа трудов отечественных и зарубежных психологов, раскрывающих основные аспекты современных исследований девиантного поведения детей с нарушением речи. Выявлена потребность в более углубленном изучении предикторов возникновения девиаций у детей данной категории.

Ключевые слова: девиантное поведение, нарушение речи, теоретический анализ.

Annotation. The urgency of the problem emphasizes global growth in the number of children with severe speech disorders, the need to develop comprehensive psychological assistance to persons in this category, and the prevention of deviations in this category. The aim of this article is the implementation of theoretical analysis of works of domestic and foreign psychologists, revealing the main aspects of contemporary studies of deviant behavior of children with speech disorder. Identified the need for more in-depth study of the predictors of the occurrence of deviance in children of this category.

Keywords: deviant behavior, slurring of speech, theoretical analysis.

Введение. Изучение девиантного поведения привлекает внимание широкого круга специалистов, приобретает все более выраженную динамику благодаря массовому характеру случаев нарушения социальных норм. Актуальность проблемы подчеркивается глобальным ростом количества детей с тяжелыми нарушениями речи, необходимостью разработки всесторонней психологической помощи лицам данной категории и профилактикой возникновения девиаций у данной категории лиц.

Формулировка цели статьи. Анализ современных работ зарубежных и отечественных исследователей поможет выявить актуальные направления работы по данной проблеме, методов профилактики и коррекции отклоняющегося поведения у детей с нарушением речи в России и за рубежом.

Изложение основного материала статьи. Девиантное поведение неразрывно связано с понятием «нормы». Нормативные системы общества не являются застывшими, навсегда данными. Изменяются сами нормы, изменяется отношение к ним. [2] Отклонение от нормы столь же естественно, как и следование им. Конформизм является показателем полного принятия нормы, а девиантное поведение и различные девиации

являются показателем отклонения от нормы. Диагностика девиантного поведения часто затруднена по причинам скорее субъективным, чем объективным. Это связано с тем, что попытки признания какого-либо поведения однозначным отклоняющимся и даже патологическим приводят к игнорированию основополагающего принципа диагностики девиантного поведения, нацеленного на учет реальности, окружающей человека действительности. Термин «девиантное поведение», имеет яркий негативный окрас, так как он связан с возможностью или реальной угрозой нанесения ущерба другим людям или окружающей среде. Является распространенным в криминалистике и юридической практике, психологии расстройств личности и применим к людям разных возрастных категорий, начиная с 5 лет. К детям младше 5 лет это понятие не употребляется. В дошкольном возрасте можно говорить лишь о предикторах возникновения девиантного поведения.

Менделевич В.Д. подчеркивает, что психология девиантного поведения входит в спектр дисциплин, на одном из полюсов которого расположена психиатрия (психопатология и патопсихология), а на другом — общая психология. Принципиальное различие между дисциплинами, занимающими крайние положения спектра, заключается в подходах к диагностике и терапии девиаций поведения. Следует признать тот факт, что вероятность выявления психопатологической симптоматики и т. н. поведенческих расстройств существенно выше у представителя психиатрического, а не психологического сообщества. И это связано не столько с более широкими и глубокими знаниями психиатра в области психопатологии, сколько с его гипердиагностической парадигмой, противопоставляемой гиподиагностической парадигме психолога. Таким образом, один и тот же поведенческий феномен в виде девиации может трактоваться специалистами и как психопатологический симптом, и как психологический феномен.

Причины отклонений в поведении детей дошкольного возраста также могут быть разделены на группы: биологическую, психологическую и социальную. В чистом виде данные группы практически не встречаются. Первым обратил свое внимание в исследованиях на данный аспект В. В. Ковалев. В.В. Ковалев приоритетное значение патохарактерологическому развитию в появлении девиаций детей дошкольного возраста. Патохарактерологическое развитие в его работах определяется отягощенностью эмоциональной, либо психической депривацией и неблагоприятными факторами в семейном воспитании [1].

Одним из приоритетных условий развития ребенка является биологическая потребность ребенка — привязанность к матери. Депривирующая ситуация развития ребенка как патологическая обращала на себя внимание многих исследователей. Шипицина Л. М., Казакова Е. И. и др. рассматривали понятие «материнская депривация» как комплексный термин, включающий в себя целый ряд различных условий [4]. Среди них необходимо выделить: отсутствие удовлетворенности основной потребностью ребенка на ранних этапах развития в заботе и любви, воспитание ребенка в домах-интернатах и недостаточная забота матери о ребенке. Перечисленные факторы могут в будущем служить предикторами возникновения отсутствия доверия ребенка к окружающему миру.

Нами были рассмотрены прогнозируемые последствия и виды девиаций у детей в дошкольном возрасте. На основании многих изученных исследований в этой области были выделены следующие виды устойчивых девиаций детей старшего дошкольного возраста. К 5 годам у ребенка практически сформирована эмоционально-волевая регуляция и уже к 6-7 годам мы отметим психологическое новообразование, которое выразится в появлении соподчинения мотивов. Именно оно позволяет дошкольнику осуществлять регуляцию своего поведения в соответствии с ситуацией в обществе. Необходимо учитывать возраст, в котором возможность говорить об устойчивых девиациях ограничена. В дошкольном возрасте одним из самых распространенных является гиперактивное поведение. Данный вопрос освещен в научно-исследовательских работах Вайнер М. Э., Кумарина Г. Ф., Вьюнкова Ю. Н. и др. [12].

Девиантное поведение обусловлено нарушением социальной адаптации. Можно наблюдать утрату социальных норм и традиций, деформацию межличностных связей, которые являются результатом трудностей, возникших в процессе адаптации детей и подростков к современным жизненным реалиям [6; 11; 12]. Сложности адаптации обуславливаются не только причинами, которые вызвали девиантное поведение, сложными условиями воспитания детей с нарушениями развития, но и являются результатом самого дизонтогенеза.

Учитывая вышеперечисленные аспекты одной из самых актуальных задач современной психологии является изучение факторов риска возникновения девиаций у детей с ограниченными возможностям здоровья, в том числе с нарушением речи, в целях их предупреждения и профилактики на основе учета типа дизонтогенеза. Самым сложным периодом адаптации для детей данной категории является поступление в школу. Указанные сложности диагностируются у 15%–40 % учащихся младшего школьного возраста [6]. В обширную группу дезадаптированных учеников включаются учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, а признаки школьной дезадаптации выступают у них как вторичные проявления нарушений.

Особенности поведения у лиц с нарушениями речи исследовали такие ученые, как Г.А. Волкова, В.А. Калягин, Л.М. Кроль, Е.Л. Михайлова, Л.Я. Миссуловин, Е.С. Набойченко, Т.С. Овчинникова, Е.Ю. Рау, О.К. Романенко, О.О. Шацкая, В.М. Шкловский и т.д. [7] Исследования других ученых показали, что дети с нарушениями речи в межличностных отношениях чаще меняют партнеров. Их контакты осуществляются на более низком уровне организации по сравнению с детьми без речевых патологий. Преобладают невербальные формы общения [10].

Детско-родительские отношения в семьях детей с нарушениями речи складываются следующим образом: матери предпочитают эмоциональный контакт с ребенком, партнерские отношения и развитие двигательной активности ребенка. В отношениях с ребенком отсутствует дистанция, что требует от родителей повышенной терпимости и доброжелательности. Также у матерей детей с речевыми патологиями выявлена повышенная тревожность по поводу их физического здоровья, что часто проявляется в форме гиперопеки [8].

В конфликтных ситуациях детям с нарушениями речи свойственны две контрастные формы поведения: перекладывание ответственности за случившееся на других, иногда и в агрессивной форме, а также принятие ответственности на себя, порой чрезмерно.

Анализ поведения детей в группе школьников с речевыми нарушениями, так же как и среди здоровых детей, позволил выделить ученым четыре группы детей по стилю поведения:

1. Дети, обладающие сильным, уравновешенным и подвижным типом высшей нервной деятельности. Они быстро осваивают новый материал, хорошо ориентируются в незнакомой обстановке, легко вступают в

контакт с окружающими, способны к целеустремленному поведению, вполне жизнерадостны. При этом им свойственно недостаточное восприятие партнера, а также трудность деятельности связана с потерей интереса к ней. У них недостаточное развития самокритика, способность увидеть и признать свою неудачу, недостатки.

2. Дети отличаются устойчивостью поведения, повышенной склонностью к нормативности, выполнению повторяющихся действий. Поэтому они могут получать поощрение, но в некоторых случаях вызывать раздражение педагогов своей педантичностью и медлительностью.

3. Дети, ведущей чертой которых является застенчивость. Они чувствительны, легко ранимы, слезливы. Им трудно принять решение, задать вопрос, сделать выбор. Такие дети болезненно воспринимают критику, замечания в свой адрес, соперничают другим детям и взрослым, им всегда «кого-то жалко». Количество дошкольников с речевыми нарушениями в данной группе заметно больше, чем среди детей без речевых патологий.

4. Дети характеризуются взрывчатостью, импульсивностью, повышенной реактивностью, обидчивостью. Они чрезмерно активны, подвижны, с трудом могут усидеть на одном месте, следовать твердым правилам, их тяготит монотонная работа. Участие в деятельности для них зачастую важнее результата. В данной группе, как и в предыдущей, больше представлены дошкольники с речевыми нарушениями по сравнению с детьми без речевых нарушений. Таким образом, среди дошкольников с речевыми нарушениями чаще, чем среди детей с нормой речевого развития, наблюдается неустойчивый тип поведения (3-я и 4-я группы), что ведет к возникновению неврозов [11].

Речевые дефекты отражаются на общем развитии ребёнка, на формирование психической деятельности. Они ограничивают познавательные возможности и эмоциональные проявления, могут порождать нежелательные личностные качества и особенности поведения, нарушают межличностные отношения. Нарушения речи мешают ребенку благополучно учиться, быть уверенным в своих силах, выбрать интересную специальность. Ребенок испытывает трудности в общении со сверстниками и учителями.

Для более детального изучения проблемы рисков возникновения девиаций у детей с нарушением речи обратимся к работам зарубежных исследователей. В зарубежной литературе часто упоминался феномен «делинквентное поведение», характеризующийся как «психологическая склонность к правонарушению» (Л. Додлер, Х. Каплан, Б. Шелдон и др.) [21].

Интеракционистский подход к девиантности, оперирующий с такими понятиями, как «договорная реальность», «определение ситуаций», роли, был развит в трудах ранних интеракционистов: Ч. Кули, У. Томаса, Дж. Мида, а также более поздних исследователей: И. Гофмана, Г. Блумера и др. [4],[17].

Итальянский специалист Чезаре Ломброзо изучил корреляцию определенных физических особенностей человека и его криминального поведения. Он придерживался точки зрения биологического подхода и считал, что биологические особенности человека определяют его поведение. По мнению Ч.Ломброзо деградация к существовавшим ранее стадиям эволюции человека является результатом и определением «криминального типа». Его теория была особо популярна, получила свое распространение в научно-исследовательских кругах. Некоторые ученые, ставшие его последователями в своих работах подтверждали корреляцию между биологическими чертами личности и наличием девиаций [6].

Из современных западных исследований девиантного поведения большой интерес представляют работы таких ученых, как Д. Доттер, П. Монсон, Х. Хэйеси, Р. Мертон др. [19], [22].

В частности, Х. Хэйес рассматривал делинквентность как одну из форм девиации, используя для объяснения молодежных правонарушений интегрированную теорию. [3] В своих исследованиях Х. Хэйес и др. раскрывали основы теории социального обучения и социального контроля с точки зрения различных фазы кризисов социализации подростка и его трансформацию в правонарушителя. Однако ни одна из этих теорий не объясняла генезис правонарушения в целом. Практика подтверждает теоретическую модель Х. Хэйеса и показывает, что ослабленный социальный контроль способствует установлению контактов подростков с представителями преступных сообществ и, как следствие, приобретению опыта делинквентного поведения, совершению собственных правонарушений. Первичная преступность увеличивает вероятность быть наказанными родителями и получить их негативное мнение, учитывая тот факт, что их оценки усиливают вероятность возникновения правонарушений детей и подростков. Полученные Х. Хэйесом результаты служили аргументом для использования интегрированной теории в изучении молодежной преступности в целом. Следует отметить, что теория Х. Хэйеса объединяла элементы теорий «навешивания ярлыков», дифференциальных связей (ассоциаций), социального обучения и социального контроля в единую теоретическую модель, которая объясняла и первоначальные, и продолжающиеся правонарушения [3].

Взаимосвязь впервые совершенных и случаи рецидивов правонарушений с отрицательными проявлениями в обществе описаны в работах Х. Каплана, К. Дэмфауса и др. [5], [9]. Необходимо отметить, что единая теория девиантности, включающая и структуру детерминации девиантного поведения, и формы социальной реакции на девиации, и социально-психологические факторы вовлеченности в девиантность, на данный момент пока не разработана. Рассмотрены некоторые аспекты антисоциального поведения детей с ограниченными возможностями здоровья:

1) проблемы антисоциального поведения в школе, оптимальные стратегии и практики его преодоления, которые отражены в работах К. Боудич и др.; половые различия в факторах социального контроля изучали С. Г. Тиббеттс и Д. К. Херц и др.;

2) проблемы преступности, наркомании и других девиантных адаптаций на примере лонгитюдных исследований Х. Б. Каплана отражены в работе Е. Е. Лабеффа и др.;

3) причины появления «человека криминального» экспериментально изучены М. Экерстром и др.

Традиционным полем изучения актуальных направлений исследований современной психологической науки выступает анализ публикаций, которые представлены в мировых научных журналах.

С целью определения степени научной разработанности проблемы девиантного поведения был проведен библиометрический анализ информационного пространства современных психологических исследований по наиболее популярным базам данных: «Scopus», «Web of Science», «E-library».

Нами был проведен библиометрический анализ исследований девиантного поведения за последние 5 лет (2012 – 2016г.г.) по крупнейшей в мире базе данных «Scopus». Отбор публикаций производился по ключевому слову «девиантное поведение».

В процесс анализа были включены публикации за последние 5 лет (2012–2016 гг.), их общее количество составило 1392 работы.

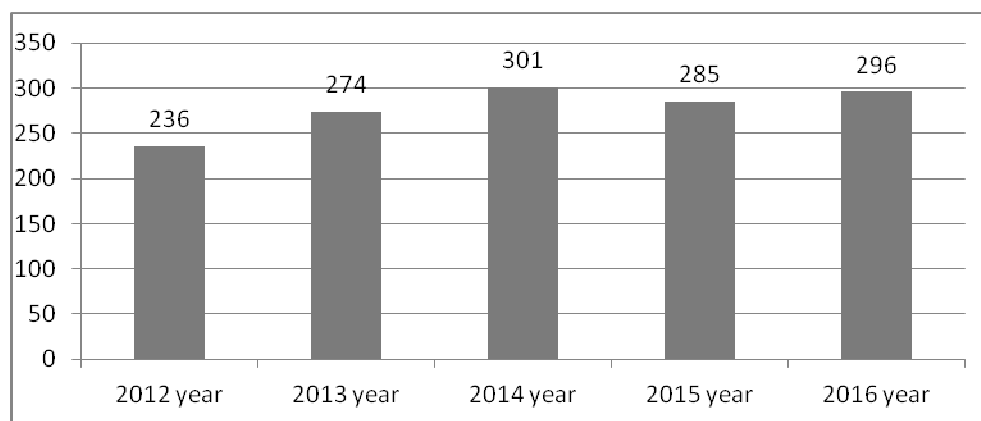


Рисунок 1. Результаты библиометрического анализа феномена девиантного поведения по базе данных Scopus

Анализ динамики публикационной активности в направлении изучения феномена девиантного поведения за период 2012-2016 гг., указывает на рост количества публикаций зарубежных исследователей.

Обратимся к аналогичному библиометрическому анализу феномена антиципации за последние 5 лет (2012 – 2016 г.г.) по базе данных «Web of Science». Отбор публикаций также производился по ключевому слову «девиантное поведение». Общее количество работ за 5 лет (2012-2016 гг.) составило 3776.

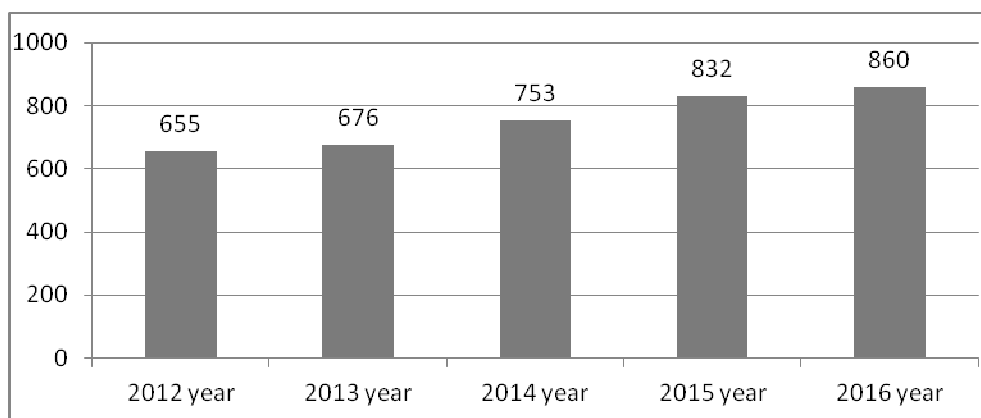


Рисунок 2. Результаты библиометрического анализа феномена девиантного поведения по базе данных «Web of Science»

В результате применения метода библиометрического анализа по базе данных «Web of Science» была выявлена интенсивная положительная динамика исследовательского интереса к феномену девиантного поведения.

Библиометрический анализ исследований девиантного поведения за последние 5 лет (2012 – 2016 г.г.), проведенный по базе данных «E-library» по ключевому слову «девиантное поведение» выявил более низкие показатели публикационной активности.

В процесс анализа были включены публикации за последние 5 лет (2012–2016 гг.), их общее количество составило 2164 работы.

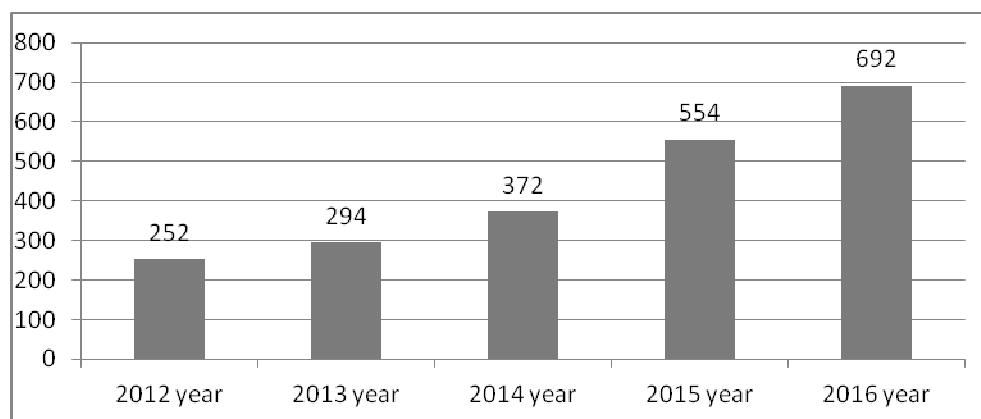


Рисунок 3. Результаты библиометрического анализа феномена девиантного поведения по базе данных «E-library»

Продемонстрированные результаты говорят о значительной разнице публикационной активности по вопросу изучения девиантного поведения отечественных и зарубежных исследователей.

Приводим наглядное сравнение результатов библиометрического анализа феномена девиантного поведения по базам данных «Scopus», «E-library» (См. Рис. 4).

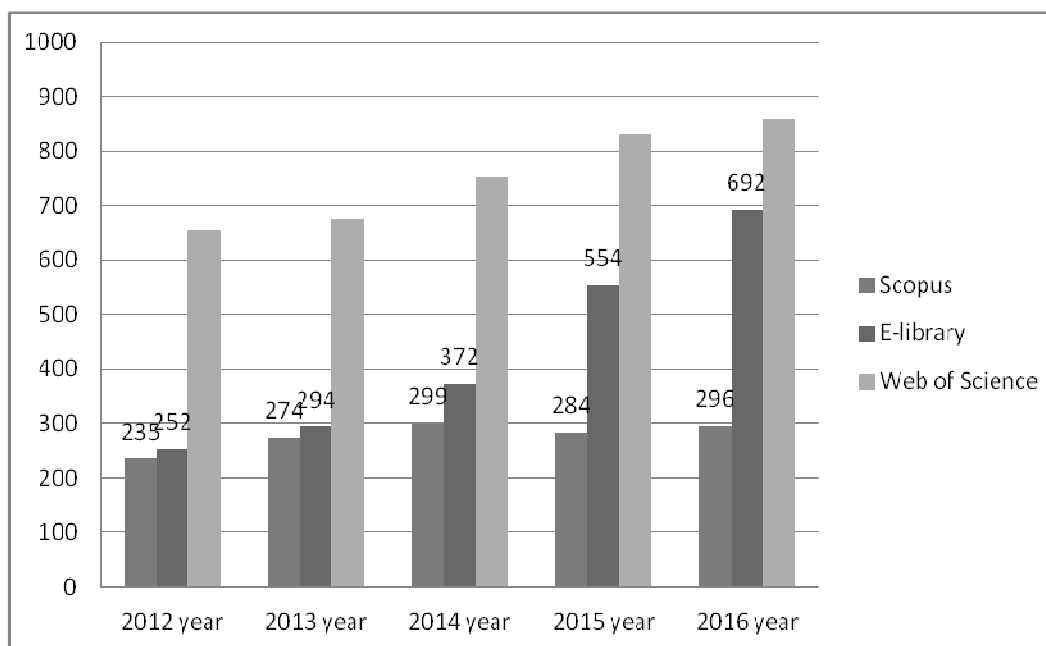


Рисунок 4. Результаты сравнительного библиометрического анализа феномена девиантного поведения по базам данных «Scopus», «E-library»

Как видно из Рис.4, в научных работах отечественных ученых отражение результатов изучения девиантного поведения более низкие количественные показатели. Это открывает возможности решения проблемы с помощью систематики полученных данных российских исследователей и комплексного подхода к коррекции отклоняющегося поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Помимо проведенного количественного анализа, подробно были проанализированы современные работы зарубежных психологов по проблеме изучения девиантного поведения у детей с нарушением речи.

Пол МакКейб исследовал взаимосвязь между видами речевых нарушений, социальной компетентностью и поведенческими особенностями дошкольников [20]. Педагоги и родители дошкольников, проходящих коррекцию речевых нарушений, и дошкольников с нормативным развитием речевой функции заполняли тест-шкалу оценки родителем ребенка (P-CRS), тест-шкалу оценки учителем детей (T-CRS) и тест-шкалу оценки социальной компетентности и поведения (SCBE). Результаты подтвердили, что у детей с более тяжелыми речевыми нарушениями были значительно выше показатели по шкале поведенческих нарушений и наиболее низкие показатели по шкале социальной компетентности. У детей с нарушением речи были выявлены особые трудности с ориентацией на задачи, уверенностью в себе, социальными навыками. Они были наиболее подвержены к созависимым состоянием и изоляцией в классе.

Рут Вадман, Кевин Дуркинб и Джина Конти-Рамсден в своих работах отмечают, что социальные взаимодействия могут стать источником стресса для подростков с тяжелыми нарушениями речи [21]. Респондентами исследования стали 28 подростков с нарушениями речи и 28 подростков с нормативным речевым развитием. Результаты показали, что респонденты с речевыми нарушениями испытывали стресс при социальных взаимодействиях и не могли адекватно оценить свои коммуникативные навыки. Данный аспект показал, насколько нарушениями речи влияют на поведение подростков с речевыми нарушениями (стремлением к изоляции) и мешают полноценной социализации лиц данной категории, что может привести к появлению девиаций.

Джоанна Карпентер и Джулия Мендес в своих трудах рассмотрели 3 гипотезы, объясняющих влияние речевых нарушений и поведенческих отклонений среди детей:

1) Наличие поведенческих особенностей объяснено речевыми нарушениями ребенка.

2) Девиации влияют на появление коммуникативных сложностей, усугубляют текущее речевое нарушение ребенка.

3) Девиации и речевые нарушения взаимообусловлены.

Они предложили модель, которая объясняет данные гипотезы и строится на фундаментальных основах психопатологии развития. Данная модель включает в себя факторы умеренного, опосредованного и общего риска возникновения отклонений в поведении ребенка с нарушением речи. Ученые предположили, что контекстуальные факторы (например, процессы взаимодействия между родителями и детьми) и факторы, специфичные для ребенка (например, адаптивная коммуникация) могут усугубить либо компенсировать этот риск и, таким образом, способствовать различным путям развития ребенка.

Французские исследователи Селин Шендел, Мари-Анна Шелстрате, Изабель Роскам отмечают, что, несмотря на доказанный фактор возникновения поведенческих нарушений (девиаций) и речевых нарушений, существующие исследования не определяют полноту данной взаимосвязи и ее детерминанты [12]. В данном теоретическом обзоре были подробно проанализированы имеющиеся работы по данной проблеме и выявлены основные пробелы:

1) Отсутствие исследований, описывающих влияние конкретных речевых нарушений на

возникновение девиаций, их степень выраженности.

2) Отсутствие доказанного влияния окружающей среды на появление, либо компенсацию нарушений поведения детей дошкольного возраста с речевой патологией.

Лесли Бретхертон, Марго Приор и Шина Рейли в своей работе придерживались биопсихосоциальной модели. В данном исследовании были изучены роли материнских факторов (психологический дискомфорт, материнское образование и лексика, материнский дистресс), пола и IQ детей и факторами окружающей среды во взаимоотношениях между речевыми нарушениями и нарушениями поведения в дошкольных учреждениях [14].

В исследовании приняло 1257 участника, в возрасте 2-х и 4-х лет. Были проанализированы данные об уровне речевого развития детей, вербальном и социально-эмоциональном развитии и качестве взаимодействия между родителями и детьми. Данное исследование показало, что нарушение речи наиболее связано с гиперактивностью и проблемами в коммуникации со сверстниками, но не влияет на возникновение нарушений поведения на дошкольном уровне. Исследователи пришли к выводу, что особого внимания заслуживает ранняя помощь детям с тяжелыми нарушениями речи, особенно мальчиков в период детства [8].

Эмиддиа Лонгобарди и Пьетро Спатаро изучили связь между уровнем речевого развития и социальной компетентностью детей в возрасте от 1,5 лет до 3, выборку составили 268 респондентов. Результаты исследования подтвердили выдвинутую ранее гипотезу о том, что нарушения речи напрямую влияют на уровень социализации детей с речевой патологией [6].

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели фундаментальные и современные труды зарубежных ученых по проблеме изучения рисков возникновения девиаций у детей с речевыми нарушениями. Увеличение числа публикаций зарубежных авторов по рассматриваемой проблеме позволяет говорить об актуальности данного направления. Однако внимание зарубежных исследователей приковано в основном к аудитории детей дошкольного возраста и отсутствуют работы, полно и детально описывающие влияние речевых нарушений на возможность возникновения девиаций у детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Алмазов Б. Н. Психология проблемного детства // М.: Дата-Сквер. – 2009.
2. Ахметзянова А. И., Кедрова И. А. Психологические особенности личности подростков, детерминирующие их девиантное поведение // Акмеология. – 2016. – №. 4. – С. 201-209.
3. Белкин А. С. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников // Свердловск: сред.-урал. кн. изд-во. – 2001.
4. Гишинский Я. Девиантология. – Litres, 2017.
5. Завражин С.А. Прогнозирование отклоняющегося поведения учащихся // Советская педагогика. 1990. - № 6. - С. 28-32.
6. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие // СПб.: Питер. – 2017.
7. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – ИД "Городец", 2005.
8. Рожков М. И. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением. – М.: ВЛАДОС, 2001.
9. Boundy, L., Cameron-Faulkner, T. and Theakston, A. 'Behavioural determinants of infants' early communicative gestures', *Infant Behavior and Development*, 2014,44, pp. 86–97.
10. Brzozowski F. S., Caponi S. N. C. Medicalization of deviant behavior in children: positive and negative features // *Psicologia: ciência e profissão*. – 2013. – Т. 33. – №. 1. – С. 208-22
11. Bretherton, L., Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P. and Reilly, S. Developing relationships between language and behaviour in preschool children from the Early Language in Victoria Study: implications for intervention, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2015, 19 (1), pp. 7–27.
12. Céline Van Schendel, Marie-Anne Schelstraete, Isabelle Roskam. Développement langagier et troubles externalisés du comportement en période préscolaire : quelles relations ? . *L'Année psychologique*, 113, pp 375-426, 2013. doi:10.4074/S000350313003047.
13. Emiddia Longobardi, Pietro Spataro, Alessandra Frigerio & Leslie Rescorla. Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care* Vol. 186 , Iss. 3, 2016
14. Goode E. Deviant behavior. – Routledge, 2015.
15. Jane McCormack, Sharynne McLeod, Lindy McAllister & Linda J. Harrison. A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan .*International Journal of Speech-Language Pathology* Vol. 11 , Iss. 2, 2009
16. Johanna L. Carpenter & Deborah A.G. Drabick. Co-occurrence of linguistic and behavioural difficulties in early childhood: a developmental psychopathology perspective *Early Child Development and Care* Vol. 181, Iss. 8, 2011
17. Jung J. et al. Dynamic progression of antisocial behavior in childhood and adolescence: A three-wave longitudinal study from Germany // *Applied Developmental Science*. – 2016. – С. 1-15.
18. Kim H. K. et al. Understanding Employees' Deviant Behavior // *Indian Journal of Science and Technology*. – 2017. – Т. 9. – №. 48.
19. Lesley Bretherton, Margot Prior, Edith Bavin, Eileen Cini, Patricia Eadie & Sheena Reilly. Developing relationships between language and behaviour in preschool children from the Early Language in Victoria Study: implications for intervention. *Emotional and Behavioural Difficulties* Vol. 19 , Iss. 1, 2014
20. Paul C. McCabe. Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Wiley Periodicals, Inc. Psychol Schs* 42: 373-387, 2005.
21. Ruth Wadmn, Gina Conti-Ramsden. Social stress in young people with specific language impairment *Journal of Adolescence* Volume 34, Issue 3, June 2011, Pages 421-431.

УДК:159.9

кандидат психологических наук Сперанская Александра Владимировна
Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТЕЙ У ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ И «УСЛОВНО ЗДОРОВЫХ» ОСУЖДЕННЫХ

Аннотация. В статье подчеркивается важность актуализации потребности в здоровье у лиц, имеющих тяжелые заболевания, которые отказываются от лечения. В качестве основного компонента мотивации выздоровления представлены ценности личности. Представлены уточненные данные по структуре ценностей у ВИЧ-инфицированных осужденных, отказывающихся от лечения. Она характеризуется противоречивостью, конфликтностью, слабой структурированностью при сопоставлении ценностей на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Подобная структура ценностей требует значительной психоконсультативной работы для формирования мотивации выздоровления.

Ключевые слова: социально значимые заболевания, ВИЧ-инфицированные осужденные, мотивация к выздоровлению, ценности.

Annotation. The article emphasizes the importance of mainstreaming health needs in individuals with severe disease who refuse treatment. As a main component of motivation recovery are presented the values of the individual. The refined data on the structure of values among HIV-positive convicted refusing treatment. It is characterized by inconsistency, conflict, weak structure when comparing values at the levels of normative ideals and individual priorities. Such a structure of values requires significant psychoconsultative work for building motivation for recovery.

Keywords: socially significant diseases, HIV-positive convicted, motivation for recovery, values.

Введение. При отбывании наказания у осужденных, страдающих социально значимыми заболеваниями, на фоне физического и нервного истощения происходит накопление негативных эмоциональных переживаний. Для них характерны тревожность, переходящая в депрессивное состояние, уход в себя, когда утрачивается смысл жизни, связанный с отсутствием надежды на ближайшее освобождение и на выздоровление.

Процесс поддержания и восстановления утраченного здоровья, как любая сознательная деятельность человека, требует соответствующей мотивации. Мотивация представляет собой сложную систему движущих сил поведения, открывающую субъекту в виде потребностей, интересов, целей, идеалов, которые детерминируют человеческую деятельность [6, С. 147]. Потребности делятся на многие виды: биологические, социальные, экономические и др. Приоритетное место среди человеческих потребностей занимает потребность в здоровье, т.к. она составляет основу существования человека. Потребность в здоровье носит всеобщий характер, однако она актуализируется, как правило, только при возникновении болезни [2].

Формулировка цели статьи. Представление различий в ценностях у ВИЧ-инфицированных осужденных, получающих лечение и отказывающихся от лечения. Ценности выступают ориентиром для построения психоконсультативной работы в формировании мотивации к выздоровлению.

Изложение основного материала статьи. У больных с серьезными недугами на первый план доминирующей потребностью выступает потребность в выздоровлении. Следовательно, целью выздоровления в данном случае является полноценность и спокойствие, в котором человек будет независим от посторонней помощи в повседневной жизни. Эмоционально зрелый индивид понимает, что данный процесс означает продуктивно мыслить и продуктивно действовать, а для этого необходимо специфическое умение или потенциал саморазвития [1].

Известный римский философ-стоик, поэт и государственный деятель Луций Анней Сенека не без основания заявлял: «Одно из условий выздороветь - желание выздороветь». Именно желание выздороветь и является внутренней мотивацией на выздоровление. Внутренняя мотивация - это то, что исходит от самого человека, минуя внешнее воздействие (стимулы, подкрепление), и она лучше всего характеризуется словами «хочу», «могу», «у меня получится» [5, С. 124].

Однако встречаются больные, у которых это желание и уверенность не выражена или ее вовсе нет. Их реакция на болезнь несколько другая. З.Д. Липовски, изучая варианты реагирования на болезнь, выделил следующую классификацию личностного осознания болезни:

- болезнь как препятствие, которое должно быть преодолено;
- болезнь как положительная ценность и учитель, она заставляет пациента стать более психологически зрелой личностью, позволяет понять причинно-следственные связи в жизни;
- болезнь как наказание за прошлые грехи и соответственно изменение образа жизни на более правильный;
- болезнь как враг, угрожающей целостности;
- болезнь как стереотип приспособления к жизни;
- болезнь как облегчение и «великий разрешитель», который позволяет теперь «жить, как хочу» [10].

Именно два последних варианта реагирования на болезнь формируются у тех заболевших, которые не желают и не хотят выздоравливать. Болезнь дарит им ряд преимуществ, и эти преимущества и выгоды важнее здоровья, в связи с этим в медицине и психологии сформировался термин «вторичная выгода от болезни» [7].

Многие исследователи определяют ценности как составную часть мотивации выздоровления. В частности, Н.А. Гагарина на основании опыта работы в реабилитационном центре среди внутренних факторов, влияющих на мотивацию к выздоровлению наркоманов, перечислила и систему ценностей, смысложизненных ориентаций наркомана. Наркомания - это болезнь, которая не ограничивается только физическими проблемами. Она включает изменения всей системы ценностей индивида. Необходимо, считает исследователь, чтобы у него появились новые ценности, увлечения и смысл в жизни, ощущение включенности в жизнь [1]. Особенно это актуально для людей, имеющих ВИЧ-инфекцию, которую вылечить невозможно, но можно продлить свою жизнь на достаточно длительный срок при условии соблюдения все медицинских требований. Но следование этим требованиям влечет за собой некую форму зависимости от

медицинских препаратов, от внешней помощи, а также сопутствующие побочные эффекты, далеко не всегда приятные в физиологическом и эстетическом плане.

На начало 2017 года в исправительных учреждениях ВИЧ-инфицированные осужденные составляли вторую группу по распространенности социально значимых заболеваний [8]. Осужденные, имеющие ВИЧ-инфекцию и отказывающиеся от лечения, представляют собой некую «неудобную» категорию лиц для исправительного учреждения, т.к. основная задача деятельности подобных учреждений - это ресоциализировать их и вернуть в общество сохранившими свое здоровье членами общества, сознательно принявшими требуемый образ жизни для ВИЧ-инфицированного человека. Чтобы достичь столь сложной цели, к данной работе необходимо привлекать пениitenciарного психолога. Для более эффективного проведения психологической работы по формированию мотивации к выздоровлению целесообразно изучить систему ценностей ВИЧ-инфицированных осужденных, чтобы целенаправленно оказывать на нее воздействие с помощью психологического консультирования и психокоррекции.

Перед реализацией эмпирического исследования нами было высказано предположение о том, что у данной категории осужденных система ценностей плохо структурирована, имеются значимые расхождения в ее структуре по сравнению с другими категориями осужденных. В качестве основного инструментария была использована методика Шварца для изучения ценностей личности. Ш. Шварц исходил из того, что в основе ценностей лежат мотивационные типы с собственными центральными целями. Ценности по отношению друг к другу могут быть конфликты или совместимы. Кроме этого, ценности изучаются на двух уровнях. Уровень нормативных идеалов оказывает наибольшее влияние на всю личность в целом, но не всегда проявляется в реальном поведении. Уровень индивидуальных приоритетов подразумевает проявление ценностей в социальном поведении личности [3]. Нами реализован анализ коэффициентов корреляции между ценностями на обоих уровнях для выявления наличия статистически значимой связи между типами ценностей с целью определения степени согласованности обоих уровней ценностей.

Таблица 1

Показатели медианы по методике Шварца для изучения ценностей у разных групп осужденных

Шкалы	ВИЧ-инфицированные осужденные, отказывающиеся от лечения		ВИЧ-инфицированные осужденные, получающие лечение		«Условно здоровые» осужденные	
	уровень нормативных идеалов	уровень индивидуальных приоритетов	уровень нормативных идеалов	уровень индивидуальных приоритетов	уровень нормативных идеалов	уровень индивидуальных приоритетов
1. Конформность	11	5	20,5	6,5	25	10,5
2. Традиции	4	3	14,5	5	23,5	12
3. Доброта	10	10	19,5	8,5	29,5	12
4. Универсализм	21	4	24	11	36	20,5
5. Самостоятельность	13	10	22	9	26,5	11,5
6. Стимуляция	9	5	9	6	6	5
7. Гедонизм	16	8	12	9	11	6,5
8. Достижения	1	4	17	6,5	16,5	7,5
9. Власть	6	3	13	3	8,5	1,5
10. Безопасность	18	7	24	11	26	15

В исследовании приняли участие 75 осужденных мужского пола, отбывающих наказание в виде лишения свободы в исправительных учреждениях УФСИН по Вологодской области. Испытуемые были разделены на 3 группы по 25 человек: 1 группа – ВИЧ-инфицированные осужденные, отказывающиеся от лечения, 2 группа – ВИЧ-инфицированные осужденные, принимающие лечение, 3 группа – осужденные, не имеющие данного социально значимого заболевания, названные нами «условно здоровые».

Как видно из табл.1, наиболее предпочитаемыми ценностями на уровне нормативных идеалов в группе осужденных, отказывающихся от лечения, выступили ценности Универсализм, Безопасность, Гедонизм (в порядке убывания). Данная категория испытуемых ориентирована на терпимость к ним со стороны других групп осужденных, хотя окружающие не должны знать об их статусе ВИЧ-инфицированного, рассчитывают на терпимость со стороны медработников в том, что отказываются от лечения, т.е. выбирают свой жизненный путь без лекарств. Также они рассчитывают на защиту со стороны исправительного учреждения, пытаются извлечь «вторичную выгоду» из своего статуса (не привлекаться к работе, получать определенное питание, внимание со стороны персонала, получить условно досрочное освобождение по состоянию здоровья и т.п.). На втором месте стоит ценность Безопасность. Для данной категории осужденных важна собственная безопасность, стабильность ситуации, постоянство в жизни. Они не хотят никаких кардинальных изменений, в том числе связанных с началом приема препаратов, т.к. лекарственные средства вынуждают человека вести определенный образ жизни, и самое главное, человек начинает быть зависимым от этих лекарств, что может вызывать у них сопротивление в изменении своей жизни. Последним среди доминирующих ценностей выступает Гедонизм, который определяется как чувственное наслаждение жизнью. Осужденные понимают,

что ВИЧ-инфекция неизлечима, срок жизни у людей с данным заболеванием значительно сокращен даже при условии приема лекарств, поэтому пытаются в имеющейся обстановке взять все самое лучшее от жизни, не изнуря себя значительно выраженными побочными эффектами от приема препаратов. В качестве отвергаемых у них выступили ценности Достижения, Традиции и Власти, что свидетельствует о нежелании соответствовать определенным требованиям общества (например, при заболевании человек должен лечиться), быть успешным и занимать доминирующую позицию в межличностных взаимодействиях. Испытуемые субъективно чувствуют свое отличие от других осужденных, что выливается в некую самоизоляцию от общества. Надо отметить, что ценности Универсализм и Безопасность приходятся друг другу конкурирующими, т.е. взаимоисключающими. По мнению автора методики Ш. Шварца, действия, совместимые в соответствии с каждым типом ценностей, имеют психологические, практические и социальные последствия, которые могут вступать в конфликт. Таким образом, данная категория осужденных может быть очень противоречива в своих суждениях, поступках и отношении к своему заболеванию.

Именно в этой группе испытуемых имеются самые значимые расхождения в ценностях на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Коэффициент корреляции равен 0,44, что говорит о достаточном рассогласовании в ценностной системе ВИЧ-инфицированных осужденных, отказывающихся от лечения. Первый уровень более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения. Второй уровень более зависим от внешней среды и соотносится с конкретными поступками человека. Ведущее место на уровне индивидуальных приоритетов занимают ценности Доброта и Самостоятельность, также в доминирующие ценности вошли схожие с ценностями на уровне нормативных идеалов ценности Гедонизм и Безопасность. Это говорит о том, что в своих поступках осужденные в адрес своей персоны ожидают снисходительности, доброжелательности, лояльности во взаимодействии с персоналом исправительного учреждения и спецконтингентом. Также доминирующую позицию имеет ценность Самостоятельность, которая предполагает возможность выбора способов поведения, т.е. осужденные самостоятельно приняли решение отказаться от лечения, несмотря на социальное давление со стороны медперсонала. Система ценностей на индивидуальном уровне продолжает иметь противоречивый конфликтный характер: ценность Гедонизм противостоит ценности Доброте, а Самостоятельность – Безопасности. Это несет определенные сложности в проведении психологического консультирования с данным контингентом. Сама конфликтность, противоречивость на обоих уровнях в ценностной системе показывает трудности в формировании мотивации к выздоровлению. Отвергаемых ценностей на уровне индивидуальных приоритетов значительно больше, чем на уровне нормативных идеалов: к указанным выше добавляются еще ценности Стимуляция и Конформность – осужденные не хотят пробовать ничего нового, закрыты для восприятия новой информации, не готовы к самодисциплине, что является обязательным компонентом в медицинском сопровождении данного недуга. Психологическое консультирование должно начинаться с выстраивания согласованности в системе ценностей сначала на уровне нормативных идеалов, делая акцент на формирование открытости к изменениям, после чего в этом же направлении проводить консультационно-коррекционную работу на уровне индивидуальных приоритетов.

Во второй группе испытуемых, имеющих ВИЧ-инфекцию и принимающих лечение, доминирующее место в системе ценностей на уровне нормативных идеалов заняли (в порядке убывания) Универсализм, Безопасность, Самостоятельность и Конформность. По самоотношению ценностей друг к другу можно констатировать наличие более согласованной системы. Такая же картина наблюдается и на уровне индивидуальных приоритетов – доминирующими выступили ценности Универсализм, Безопасность, Традиции и Доброта. Выявлена выраженная положительная корреляционная связь между уровнями ценностей в отличие от предыдущей группы ($r=0,79$), что говорит о высокой согласованности этих уровней между собой.

Третья группа испытуемых отличается от двух предыдущих тем, что сами показатели ценностей получены на порядок выше, что говорит о большем принятии/развитии ценностной системы. Среди доминирующих ценностей были выявлены Универсализм, Доброта и Самостоятельность. Эти ценности по модели отношений между ценностями по Ш.Шварцу находятся рядом друг с другом [3, С.31], относятся по укрупненным группам к открытости изменениям и самотрансцендентности, т.е. наблюдается некий выход «Я» за рамки (пределы) ментальной формы и самонаблюдения [7]. При сопоставлении системы ценностей обоих уровней была обнаружена ярко выраженная положительная связь между ними ($r=0,87$), что свидетельствует о соответствии поступков, поведения человека субъективно усвоенным идеалам поведения.

Выводы. Результаты исследования позволяют уточнить ценностную сферу ВИЧ-инфицированных осужденных, отказывающихся от лечения. Получено самое большое рассогласование в системе ценностей, ценности по отношению друг к другу находятся в конфликтующем положении, что приводит к противоречиям при принятии решений и их реализации, в неадекватном поведении и восприятии ситуации выздоровления. Очень слабо соотносятся друг с другом ценности на разных уровнях, что опять же ведет к противоречию между словом и делом. Данная категория осужденных требует повышенного внимания со стороны пенитенциарного психолога, который должен работать в теснейшем сотрудничестве с медперсоналом исправительного учреждения для повышения мотивации к выздоровлению. М.Е. Копеланд предложил разрабатывать план действий по выздоровлению, который должен являться одним из наиболее распространенных и хорошо разработанных инструментов для процесса выздоровления. В соответствии с этим планом специалисту следует помочь пациенту овладеть «инструментами достижения личного благополучия». Сюда входят приемы по выявлению действий, мыслей и форм поведения, которые по личному опыту ассоциируются с хорошим самочувствием и редуцированием симптомов [9].

Придавая смысл (для чего необходимо выздороветь?) собственно процессу, нужно акцентировать свое сознание на выздоровление, что дает потенциально воодушевляющую перспективу для всех заинтересованных лиц. Таким образом, потребность в выздоровлении выражается в обоснованном оптимистическом процессе продвижения вперед и зарождения надежды на более удовлетворительный уровень жизни даже при наличии оставшихся от болезни проявлений.

Литература:

1. Гагарина Н.А. Мотивация наркозависимых в процессе выздоровления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.narkohelp.ru/publications/motivaciya_narkomanov.html (дата обращения: 17.01.2017).

2. Здоровье в иерархии потребностей человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medinfluence.ru/mdinfo-652-1.html> (дата обращения: 05.10.2016).
3. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
4. Ким Л.М. Особенности детерминант мотивационно-потребностной сферы лиц с двигательными нарушениями церебрального генеза в процессе социально-психологической адаптации [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2010_4_5/nomer/nomer11.php.
5. Клиническая психология / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 2008. – С. 124.
6. Современная психология мотивации: Сб. ст. / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2002. – С. 147.
7. Справочник [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lor.inventech.ru/glos/glos1537.shtml>.
8. Характеристика лиц, содержащихся в исправительных колониях для взрослых [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fsin.su/structure/inspector/iao/statistika/Xarka%20lic%20sodergahixsya%20v%20IK/>.
9. Цветаева Л.Н. Самышина О.В. Рыкова А.Б. Формирование мотивации на изменение поведения, вызванного злоупотреблением алкоголем и другими психоактивными веществами: методические рекомендации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nncn.ru/objects/nncn01/1422373277.doc> (дата обращения: 05.04.2017).
10. Ялгонский, В.М., Сирота, Н.А. Мотивационная работа с больными, зависимыми от наркотиков [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://clinical-psy.ru/wp-content/uploads/MOTIVATSIONNAYA-RABOTA.pdf>.

Психология

УДК: 159.923.2

аспирантка Федорова Антонина Владимировна

Санкт-Петербургский Государственный Университет (г. Санкт-Петербург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Аннотация. В статье проанализировано соотношение понятий «саморазвитие» и «развитие» в контексте становления личности педагога в профессии. Развитие рассматривается как основанное на физиологических процессах, а саморазвитие как основанное на активности и включенности субъекта осознанное изменение себя. Описаны четыре основных подхода к изучению саморазвития: субъектно-деятельностный, культурно-исторический, системный и антропологический; выявлены аспекты, которые необходимо учитывать при изучении саморазвития педагога.

Ключевые слова: учитель, саморазвитие, развитие, субъект деятельности, системность, осознанное изменение, антропологический подход, саморазвитие педагога.

Annotation. The article analyzes the correlation between the concepts of "self-development" and "development" in the context of becoming a teacher in the profession. Development is considered as based on physiological processes, and self-development as based on the activity and involvement of the subject is a conscious change of self. Four main approaches to the study of self-development are described: subject-activity, cultural-historical, systemic and anthropological; identified aspects that must be taken into account when studying the teacher's self-development.

Keywords: teacher, self-development, development, subject of activity, systematic, conscious change, anthropological expedition, self-development of the teacher.

Введение. В современном мире, характеризующемся активными социально-экономическими преобразованиями, происходит постоянное ускорение развития общества, увеличение потока новой информации, новых открытий. Ввиду этих изменений становится все более актуальной проблема человека как субъекта своего саморазвития. Учитывая, что формирование ключевых компетентностей, связанных с овладением информацией, происходит в школьные годы, можно сказать, что именно этот период является важнейшим для формирования активной позиции человека в отношении своего саморазвития. И ключевой фигурой преобразовательной деятельности в рамках педагогического процесса является учитель. В связи с этим, требования, предъявляемые к уровню профессионального и личностного развития педагога, возрастают.

Проблема изучения психологических основ деятельности педагога, его личностных и профессиональных качеств является одной из задач, которой занимается педагогическая психология. Ввиду постоянного нарастания потока информации учителю необходимо ориентироваться в этом потоке и осваивать новые компетентности. Для того чтобы успешно с этим справиться и стремиться к переходу к более высоким ступеням профессионального становления, педагогу необходимо заниматься саморазвитием. Крайне важно понимать, из каких структурных компонентов состоит процесс саморазвития и как повлияет выбор парадигмы его изучения на эти составляющие.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является определение соотношения понятий «саморазвитие» и «развитие», анализ четырех основных подходов к изучению саморазвития, выявление наиболее значимых аспектов, которые необходимо учитывать при изучении саморазвития педагога.

Изложение основного материала статьи. Проблема соотношения понятий «развитие» и «саморазвитие» была и остается актуальной по сей день для психологических и философских исследований. Актуальна эта проблема и в рамках профессионально-личностного саморазвития педагога. Профессиональное становление педагога подразумевает совокупность двух компонентов: развития его профессиональных компетентностей во время получения образования, а также его внутренней активности, его стремления к саморазвитию. Внешняя подготовка определяет форму, содержание, схему профессиональной рефлексии, а внутренняя дает энергию, силу и смысл этому процессу (В. А. Сластенин, 2005).

Большинство ученых, которые занимались изучением процесса саморазвития, сходились во мнениях, что в человеке есть внутренняя предрасположенность к саморазвитию, некая «тенденция реализовывать себя»

(К.Гольдштейн, 1939, с.26), «потребность к самоактуализации» (А.Маслоу, 1970, с. 37), «стремление к развитию и познанию себя» (К.А.Абульханова-Славская, 2011, с. 156). С.Л. Рубинштейн (1989) описывая термин «самодвижения» и приходит к выводу, что это свойство системы, катализаторы движения которой расположены внутри самой системы, что опять же приводит к тому, что в каждом человеке есть внутренняя «побудительная сила», которая способствует «самодвижению», «саморазвитию» (с. 26). Л.С.Выготский рассматривает саморазвитие как то, что «находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно развивающейся личности, волей к самоутверждению и самоусовершенствованию» (цит. по: Л. С. Выготский, 1984, с. 248). В.А.Сластенин описывает такую форму саморазвития учителя, которая «подталкивает», «запускает» механизмы саморазвития (2005). Т.е. всегда есть некая «сила», которая стимулирует педагога к действию, заставляет его совершать определенные действия на пути собственного развития и этот процесс природосообразен, является нормальным для него как для личности и индивидуальности. И именно в контексте профессионально-личностного развития педагога этот процесс является необходимой составляющей его становления в профессии, т.к. работа педагога связана с постоянным обновлением знаний и методов работы, овладеть которыми возможно лишь занимаясь саморазвитием, овладев навыком запуска «тенденции к актуализации».

Что же касается процесса развития, И.А.Зимняя (1997) основываясь на позициях Л.С.Выготского и Б.Г.Ананьева отмечает: «развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке» (с. 240). Это процесс, имеющий предпосылки, скорее в физиологии организма, нежели в активности самого субъекта. В этом и есть, на наш взгляд ключевое отличие «развития» от «саморазвития». Углубляясь в качественное изучение феномена саморазвития, Е.Ф.Рыбалко (1974) разграничивает процессы развития и саморазвития, критериями для чего являются произвольность и сознательность личности. Как отметил А.В.Суворов (1998): «Диалектически совмещаясь, отождествляясь, развитие и саморазвитие ни в коем случае не подменяют друг друга. Речь идет о диалектическом тождестве внешнего (развития) и внутреннего (саморазвития), о тождестве противоположностей, которые, сколь бы полностью ни совмещались, ни совпадали, ни отождествлялись, не перестают быть противоположностями. Развитие и саморазвитие - именно противоположности; ...они действуют в одном и том же «пространстве» (с. 281). Развитие педагога происходит в большей степени в процессе его обучения и основано оно на природных, физиологических предпосылках, на направленности личности будущего педагога, особенностях его психики, его интересов. Но лишь в единстве с саморазвитием педагог может добиться уровня педагогического мастерства и реализовать свою индивидуальность в профессиональной деятельности.

Проанализировав литературу по данному вопросу, мы пришли к выводу, что категория саморазвития применительно к контексту становления личности педагога в профессии требует продолжения исследований. Осознавая важность этого процесса в контексте профессионального развития, необходимо изучить саморазвитие педагога максимально полно и глубоко, чтобы, впоследствии, влиять на этот процесс, регулировать его протекание. Для изучения сущности данной категории можно выделить четыре ключевых подхода: *субъектно-деятельностный, системный, культурно-исторический, антропологический*. Данные подходы раскрывают сущностные характеристики процесса саморазвития педагога. Зачастую исследователи категории саморазвития выбирают в качестве основы для своей работы какой-то один подход, что мешает целостному восприятию и глубинному изучению данного процесса. Только при целостном восприятии особенностей всех подходов возможно наиболее полно изучить саморазвитие педагога.

Ввиду того, что ключевыми характеристиками процесса саморазвития являются категории активности и сознательности, одним из подходов к его изучению будет субъектно-деятельностный подход, основоположником которого в современной психологии является С.Л.Рубинштейн. Его подход основан на идее самореализации человека в деятельности (которая прослеживается также в трудах Б.Г.Ананьева, Л.И.Анцыферовой, Е.И.Исаева, А.Н.Леонтьева, В.И.Слободчикова, В.Франкла, и др.). С.Л. Рубинштейн делает акцент на том, что субъектность человека проявляется не только в «психической активности», но и в развитии собственной психики. Главным критерием человека как субъекта деятельности является наличие у него ответственности за свои творения, ведь он, преобразуя действительность, несет за это ответственность и осознает причинность данных изменений, заключенную в нем (В.О. Татенко, 1995).

Очень сложно найти границу между личностным и профессиональным саморазвитием педагога. Поэтому можно сказать, что смысл профессиональной деятельности будет напрямую зависеть от реализации главной личностной потребности-потребности в самоактуализации (А.В. Петровский, 1976).

В.А.Сластенин (2005), определяя критерии саморазвития педагога, выделяет следующие ключевые критерии:

- способность находить новые способы решения задач,
- самостоятельную постановку целей и задач своего развития,
- способность реагировать на внешние стимулы как стимулы к саморазвитию.

Данные критерии близки к определению «субъекта деятельности».

Субъектность как основную категорию саморазвития педагога рассматривают также В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев, они вводят еще категорию «активности», которая проявляется в конструировании образа мира учителя (1995). С ними согласна и Н.И.Сергеева (2015), которая отмечает, что саморазвитие неразрывно связано со становлением субъектности. Активность субъекта является не только критерием, но и признаком начала процесса саморазвития, по мнению М.А.Щукиной (2007). Л.И.Анцыферова (1999) рассматривает субъектность как высший уровень развития личности, потому что субъектность в выборе жизненного пути определяет, в том числе, и степень проявления индивидуальности и личностной свободы человека.

Безусловно, педагог, являясь субъектом своей профессиональной деятельности, который несет ответственность за свои поступки и проявляет активность для преобразования и модернизации своей деятельности, движется по пути профессионального самосовершенствования. Субъектность педагога проявляется в умении самостоятельно ставить цели перед собой и достигать их. Также осознанность и активность в ходе преподавательской деятельности помогает педагогу эффективнее влиять на процесс обучения, в первую очередь, изменяя себя. Именно педагог, обладающий субъектностью, будет стремиться к рефлексии своей деятельности, будет искать новые методы обучения, ведь именно он несет ответственность за свой труд.

А.А. Деркач (2000) и А.К. Маркова (1996) сходятся во мнениях, что саморазвитие в профессии – это процесс изменения личности, который обусловлен профессиональной деятельностью, социальной средой. На внутренние процессы профессионально-личностного саморазвития педагога влияют внешние процессы, которые могут как усиливать их так и ослаблять. Неприятности и огорчения в профессиональной деятельности могут негативно сказаться на самореализации личности (В. Франкл, 2000).

Влияние социальной среды на профессиональное саморазвитие педагога отражает культурно-историческая теория Л.С.Выготского. У Л.С.Выготского есть понятия, которые сопутствуют процессу развития, это «социальная ситуация развития», «новообразование», «кризис» (цит. по: Л.С. Выготский, 1984). В момент, когда достижения развития психики сталкиваются со старыми, уже не актуальными отношениями со средой, формируется противоречие, которое подвигает человека изменить его нынешнее взаимодействие с окружающим миром и, таким образом, формируется новая ситуация социального развития (переживание кризиса). Н.М. Борытко, А.М. Байбаков, И.А. Соловцова (2006) считают, что саморазвитие педагога – это нелинейный процесс, в котором есть несколько определенных стадий. И ключевой стадией развития является кризис. Все зависит от самого подхода педагога, от его восприятия действительности, от его умения гармонизировать внешние воздействия с внутренними стремлениями и восприятия кризиса как возможности для развития. Профессиональный кризис преодолевается при условии глубокой рефлексии личности и ее активной позиции (Darling-Hammond L., 2015).

Другой стороной культурно-исторической теории Л.С.Выготского является представление о развитии в контексте определенной культуры. К.А.Абульханова-Славская (1991) рассматривала саморазвитие с позиции «приобщения к культуре своего общества» (с. 261). В.А.Сластенин (2005) описывая психологический контекст воплощения «самости» педагога связывает этот процесс, в том числе, с «присвоением культурных образцов мышления и деятельности, которые позволяют учителю ... войти в социокультурный контекст» (с. 6). Применимо к саморазвитию педагога этот подход раскрывает культурные особенности этого процесса, и также объясняет ряд важных периодов профессионального становления педагога, которые проходят через кризисы и даже через «профессиональное выгорание». Общество, в рамках которого развивается педагог, влияет на его ценности – как личностные, так и профессиональные. Гармоничное сочетание профессиональных и личностных ценностей приводит к индивидуализации профессиональной деятельности, наполнению ее смыслом. Способы построения профессиональной деятельности неразрывно связаны с идеологией общества, с преобладающими в нем установками (О.О. Богатырева, 2009).

Проходить через стадии кризиса педагогу помогают его личностные особенности. *Системный подход* позволяет рассматривать личность как саморазвивающуюся систему. Ряд психологов сходятся во мнении, что личность можно понять только при изучении человека как целостности (К.Левин, М.Мюррей, А.Маслоу, Г.Олпорт и другие). З.Фрейд выдвигает положение об иерархичности структуры личности, а К.Гольдштейн еще в 30-х 20 века обосновал тезис о том, что саморазвитие личности – это развитие целостного организма, организма как системы (А.Г. Асмолов, 2007). В основе системного подхода лежит представление о том, что психическое развитие – это процесс, в рамках которого возможны изменения в основных моментах, изменение координат развития, появление новых свойств, качеств. Основанием для этих перемен служат противоречия внутреннего характера, поэтому системный подход основывается исключительно на внутреннем детерминировании процесса саморазвития, акцентируя внимание на самостоятельности процесса, в ходе которого система развивается. Понятие «структура», введенное Л.С.Выготским, отражает суть системного подхода: «структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяя судьбу и значение каждой входящей в их состав части» (цит. по: Л.С. Выготский, 1999, с. 21). С.А.Дружиллов (2005) представляет профессиональное развитие в виде системы взаимосвязанных компонентов. Б.Н.Рыжов (1999) описывая энтропийный подход: «Развитие системы определяется изменением во времени количества составляющих ее элементов, сложности структуры, проявляющейся в изменении числа значимых связей между образующими систему элементами, а также изменением энтропии системы» (с. 26).

Соответственно, педагог как личность, представляющая собой систему взаимосвязанных компонентов, является системой открытой, постоянной меняющейся, активно преобразующейся. На готовность педагога к саморазвитию влияют внешние факторы (форма, организация педагогического процесса, внешняя стимуляция труда и др.), а также и другие участники (ученики, коллектив, родители).

Антропологический подход (также как и системный) подразумевает наличие движущей силы к саморазвитию педагога внутри самой личности. Р.В.Демьянчук и С.Н.Костромина (2016) считают, что «в основе профессионально-личностного развития лежит комплекс психологических противоречий между личностью и профессией, разрешаемых посредством процесса трансцендирования «Я» субъекта (трансформации самости личности из «Я» актуального в «Я» желаемое («Я» необходимое)) в соответствии с требованиями, предъявляемыми профессией и актуальными условиями реализации себя в профессии» (с. 342). Это проявляется в умении учителя рефлексивно оценивать результаты своего труда, в умении переосмысливать свои отношения в рамках педагогического процесса, строить новый образ себя. А.Г.Асеев (1978) и В.П.Беспалько (1989) также отмечают внутреннюю детерминированность процесса развития и описывают условия, при которых данный процесс происходит. Должно быть противоречие между настоящим и желательным будущим, при котором именно желание разрешить данное противоречие наделяет человека энергией для саморазвития. В тот момент, когда педагог ощущает противоречие между Я-актуальным и Я-желаемым, он приобретает энергию, которую можно направить на процесс саморазвития. Специфика педагогической деятельности, связанная с необходимостью постоянного развития и саморазвития, имманентно обуславливает постоянное возникновение таких противоречий.

Выводы. Важно разделять понятия «развития» и «саморазвития». Саморазвитие характеризуется активностью и включенностью самого субъекта, а развитие более физиологически обусловленный процесс, который не требует осознанности.

Для изучения саморазвития в контексте профессионального становления педагога нами описаны четыре основных подхода.

Субъектно-деятельностный подход предполагает осознанность и включенность педагога в процесс своего профессионального роста и развития, а также несение ответственности за результаты своей деятельности. Культурно-исторический подход гласит, что саморазвитие педагога является не только овладением культуры общества, но и предполагает ряд стадий, которые неизбежно проходит учитель во

время саморазвития, все они сопряжены с преодолением кризиса. Системный подход предполагает, что саморазвитие педагога- продукт системы, который формируется в результате взаимодействия компонентов и достижения между ними гармонии. Антропологический подход говорит о том, что ключевой фактор саморазвития педагога заключен в нем самом и основан на внутреннем противоречии между Я-реальным и Я-желаемым.

Анализируя все выше перечисленные подходы, мы можем сказать, что при изучении саморазвития педагога необходимо учитывать следующие аспекты:

- необходимо рассматривать педагога как субъекта и развития, и саморазвития, понимая, что суть процесса именно в том, что источник саморазвития внутри субъекта и проявляется этот процесс в его профессиональной деятельности;
- важно учитывать особенности культуры, в рамках которой происходит процесс саморазвития педагога, какие ценности эта культура определяет для педагога в качестве жизненных ориентиров;
- личность педагога не сводится к сумме черт и особенностей, являясь целостной системой взаимосвязанных компонентов;
- внутреннее противоречие между Я-реальным и Я-желаемым наделяет педагога энергией для осуществления саморазвития.

На наш взгляд, категория саморазвития педагога требует дальнейшего изучения, направленного на анализ факторов, интегрирующих рассмотренные нами подходы.

Литература:

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни.- М., 1991. — 261 с.
3. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Проблема субъекта в психологической науке // под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. — М., 2000г. с 29-30
4. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформации своего развития // Психологический журнал. — 1999 г. — Т. 20. — №1. С. 16
5. Асеев А. Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии / отв. ред. Л. И. Анцыферова. М., 1978г. С. 26
6. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. — М., 2007, 269 с.
7. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса: учебно-метод. пособие. / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. — М.: Высш. шк., 1989. — 144 с.
8. Блинова В.Л., Блинова Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития. Учебно-методическое пособие.- Казань, 2009. — 222 с.
9. Богатырева О.О. Личностные факторы профессиональной самореализации: Автореф. дис. канд. психол. наук; - Москва, 2009. — 24 с.
10. Борьтко Н.М, Байбаков А.М, Соловцова И.А. Введение в педагогическую деятельность: учебник для студентов педагогических ВУЗов. - Волгоград, 2006. — 40 с.
11. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — СПб., 1999.
12. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. Т. 4. — С. 248.
13. Демьянчук Р.В., Костромина С.Н, Концепция профессионально-личностного развития педагогов. Антропологический подход // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. — С. 342-353.
14. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований. — М., 2000
15. Дружилев С.А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека // Вестник ТГПУ. - 2005. - №1. — С. 51-55.
16. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на- Дону: Феникс, 1997. — 480 с.
17. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л.В. Куликов — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.
19. Петровский А.В. Общая психология. - М., 1976.
20. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб., 2003.
21. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопр. филос. - 1989. - № 4. — С.101-108.
22. Рыбалко Е. Ф. Становление личности // Социальная психология личности / под ред. А. А. Бодалева. - СПб., 1974.
23. Рыжов Б.Н. Системная психология (методология и методы психологического исследования). - М., 1999.
24. Сергеева Н.И. Профессионально-личностное развитие как цель профессионального роста педагога // Современные проблемы науки и образования. — Пермь, 2015. - №2. - С. 10 -19.
25. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. - М.:Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
26. Сластенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сибирский педагогический журнал. - 2005. - №2. — С. 3-12.
27. А.В.Суворов. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А. Галагузова. - Вып. 3. - Екатеринбург: Изд. СВ-96, 1998. - С. 281.
28. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — №3. — С. 30
29. В.Франкл. Воля к смыслу. - М.Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, - 2000. - 368 с.
30. Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопросы психологии. — 2007. — №4. - С. 42-46.
31. Darling-Hammond L. Teacher Evaluation as a Part of a Comprehensive system of Teaching and Learning [Электронный ресурс] // American Educator, Spring 2014. — URL: <http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2014/onepiece-whole> (дата обращения: 13.11.2015)

32. Goldstein K. The organism. - N.Y.: American Book Company, 1939, - 895 p.
33. Maslow A.H.. - Motivation and Personality (2nd ed.). - N.Y.: Harper & Row, 1970. – p. 395.

УДК 159.944.3

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Чомаева Гоккаджан Азретовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ОСОБЕННОСТИ И ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» У СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей проявления синдрома «эмоционального выгорания» в работе сотрудников социальных служб. Выделены определенные факторы внешнего и внутреннего порядка, являющиеся предпосылками формирования синдрома эмоционального выгорания у социальных работников.

Ключевые слова: социальная работа, стресс, синдром «эмоционального выгорания», удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Annotation. The article is devoted to peculiarities of the manifestation of the syndrome "emotional burnout" in the work of social workers. Highlighted by certain factors of external and internal order, which are prerequisites for the formation of syndrome of emotional burnout of social workers.

Keywords: social work, stress, syndrome of emotional burnout, satisfaction with professional activity.

Введение. Профессия социального работника относится к числу специальностей, деятельность которых насыщена стрессовыми ситуациями и другими факторами, негативно влияющими на психическое и физическое здоровье человека. Основу профессиональной деятельности социального работника образует процесс взаимодействия. Значительные эмоциональные нагрузки, сопровождающие это взаимодействие, связанные с необходимостью проникновения в суть проблем других людей, эмоционального отклика на них приводит к формированию у социальных работников так называемого синдрома «эмоционального выгорания». По мнению ученых, при этом могут деформироваться различные стороны труда: работа, общение, личность сотрудника.

Значительное количество исследований в этой области посвящено изучению синдрома эмоционального выгорания в работе медицинского персонала (врачей, медсестер), психологов, психотерапевтов, педагогов. Выполненные исследования, посвященные изучению особенностей, факторов и условий возникновения СЭВ у работников социальных служб, а также способам и путям его профилактики свидетельствуют о несомненной актуальности данной проблематики. Однако изучение данного вопроса показало его недостаточную теоретическую и практическую разработанность.

Формулировка цели статьи. Целью работы является изучение степени выраженности феномена «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности социального работника в зависимости от влияния различных социально-психологических факторов.

Достижение поставленной цели требовало решения нескольких взаимосвязанных задач:

- определить существенные особенности феномена «выгорания»;
- исследовать особенности проявления синдрома эмоционального выгорания в работе сотрудников социальных служб, а также факторы, способствующие его формированию;
- изучить пути и способы профилактики синдрома эмоционального выгорания.

В ходе изучения феномена «выгорания» нами была выдвинута **гипотеза:**

на развитие синдрома эмоционального «выгорания» влияют уровень удовлетворенности человеком своей профессиональной деятельностью, а также организационные факторы - условия и организация труда, стаж профессиональной деятельности, отношения с непосредственным руководителем, отношения в коллективе, интенсивность физических, интеллектуальных, психоэмоциональных нагрузок и т.д.

Изложение основного материала статьи. Термин — «эмоциональное выгорание» был введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 г. для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [4].

Основными признаками синдрома выгорания являются:

- ощущение эмоционального истощения;
- наличие негативных чувств по отношению к клиентам;
- негативная самооценка [1].

Эти признаки синдрома отмечают большинство клиницистов, изучавших и наблюдавших его проявления.

Многочисленные исследования в этой сфере выделили около 100 симптомов синдрома эмоционального «выгорания». Их можно объединить в 5 основных групп: физические, эмоциональные, поведенческие, интеллектуальные, социальные [3].

Впервые на проблему «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности социальных работников обратили внимание американские специалисты в связи с созданием и массовым распространением социальных служб, работники которых, имеющие профессиональное образование или получившие специальную подготовку в области психологии или социологии, по долгу службы вступали в постоянные контакты с посетителями, приходившими к ним со своими разнообразными и, как правило, довольно тяжелыми проблемами. Социальная работа как вид профессиональной деятельности требует от специалиста особых знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, без которых осуществление социальной помощи практически невозможно. Формирование синдрома «выгорания» в профессиональной деятельности социального работника может быть связано с такими факторами, как ситуации изменения или утраты социального статуса; ситуация потери работы; ситуация риска; ситуации с экстремальными условиями; неопределенные ситуации и т.п. Характерными для «выгорающих» ситуаций являются перегрузки — слишком много клиентов, много требований, избыток информации.

В целом все факторы, провоцирующие возникновение СЭВ у социальных работников, можно разделить на две большие группы:

- объективные факторы (особенности профессиональной деятельности).
- субъективные факторы (индивидуальные характеристики самих профессионалов).

Для кадров социальной работы, как и для персонала других сфер деятельности, важнейшими «требуемыми свойствами» являются здоровье (физическое и психическое), компетентность и профессионализм.

В рамках проведения опытно-экспериментальной работы по изучению синдрома эмоционального выгорания работников социальных служб мы использовали методы тестирования и опроса (анкетирования). В исследовании приняли участие сотрудники Управления труда и социального развития администрации Карачаевского городского округа Карачаево-Черкесской республики.

В ходе проведения эмпирического исследования была поставлена цель – изучение уровня развития синдрома эмоционального выгорания у социальных работников, а также факторов, способствующих развитию данного заболевания.

Организация экспериментального исследования проводилась в несколько этапов. На первом этапе была проведена предварительная подготовительная работа по анализу и подбору методик на выявление синдрома эмоционального выгорания, а также определение его уровней. После изучения нескольких методик мы остановились на опроснике, разработанном американскими учеными, пионерами в диагностике данного феномена К.Маслач и С.Джексон. В нашей стране опросник адаптирован Водопьяновой Н.Е. [2].

Опросник направлен на изучение трех основных составляющих синдрома эмоционального выгорания: «эмоциональное истощение», «деперсонализация» и «редукция личных достижений».

По итогам анализ проведенного опроса, в нем участвовали сотрудники в возрасте от 21 до 58 лет. Из них в возрасте от 20 до 30 лет 37,5%, в возрасте от 31 до 45 лет – 33,3% и выше 45 лет - 29,1%. Среди испытуемых основную часть составляют женщины – 79,1%. Мужчины составляют 20,9%.

Анализ семейного положения выявил, что 62,5% находятся или находились в браке; не имеют собственной семьи 37,5% опрошенных.

Контингент опрошенных отличается по уровню образования, хотя значительную часть составляют сотрудники с высшим образованием (87,5%), в том числе с неоконченным высшим и со вторым высшим образованием. 8,3% составляют сотрудники со среднеспециальным уровнем образования, и 4 процента - со средним.

В ходе исследования приняли участие сотрудники, занимающие различные должности: специалист 1-го и 2-го разрядов, ведущие специалисты, главные специалисты, начальники отделов.

В рассмотрении вопроса о факторах, стимулирующих формирование синдрома эмоционального выгорания, многие специалисты обращают внимание на стаж профессиональной деятельности. С одной стороны, учет этого аспекта важен при анализе деятельности начинающих специалистов, испытывающих определенный дискомфорт и тревогу в связи с недостаточным уровнем профессиональной компетентности, сложностями адаптации в трудовом коллективе. С другой стороны, со временем накапливается определенная усталость, с возрастом снижается стрессоустойчивость личности, и показатель длительного периода работы по данной специальности становится тоже весьма значимым.

Поэтому в число вопросов мы включили пункт о стаже профессиональной деятельности, предварительно разделив его на три позиции: от 0 до 5 лет, свыше 5 лет до 10 и свыше 10 лет. Согласно этому пункту испытуемые разделились следующим образом: работают не более 5 лет 16,6%, 33,3% имеют стаж от 5 до 10 лет, и работают в данной области свыше 10 лет (50%).

Прежде, чем приступить к анализу непосредственно уровней проявления синдрома эмоционального выгорания у социальных работников, обратимся к общей картине их удовлетворенности профессиональной деятельностью в общем и отдельными ее сторонами.

Показатели удовлетворенности выбранной профессией представлены в таблице 1.

Таблица 1

уровни удовлетворенности	Показатели (в процентах)
полностью удовлетворен	16,6
скорее удовлетворен, чем не удовлетворён	37,5
нечто среднее между удовлетворенностью и неудовлетворенностью	33,3
скорее не удовлетворён, чем удовлетворен	8,3
совершенно не удовлетворён	4,3

Остановимся на анализе отдельных сторон профессиональной деятельности социальных работников с точки зрения соответствия их запросам.

Общая картина проведенного анализа представлена в таблице 2.

Таблица 2

Условия	удовлетворяет	Трудно сказать	не удовлетворяет
Размер заработной платы	50%	4,1%	45,9%
Возможность повышения квалификации	20,8%	45,8%	33,4%
Разнообразие выполняемой работы	41,6%	41,6%	16,8%
Престижность работы	29,1%	50%	20,9%
Отношения с непосредственным руководителем	75%	12,5%	12,5%
Отношения в коллективе	62,5%	33,3%	4,2%
Организация работы	45,5%	37,5%	17%

Размером заработной платы удовлетворены 50% участников опроса, затрудняется ответить 4,1% и размером неудовлетворенность 45,9% опрошенных.

Возможностями повышения квалификации как фактора профилактики профессиональных стрессов удовлетворены 20,8%, затрудняются ответить на этот вопрос – 45,8%, не удовлетворены – 33,4%. Возможно, значительный процент затруднившихся ответить свидетельствует о том, что многие либо не задумываются над этим, либо не имеют возможности. Однако, определенная часть работников уделяет этому внимание, косвенным свидетельством может служить получение второго высшего образования.

Разнообразие выполняемой работы может способствовать в определенной степени минимизации, нивелированию негативных факторов в работе социального работника, так однообразная рутинная деятельность также влияет на накопление усталости.

Удовлетворенность по данному показателю демонстрируют 41,6% опрошенных, такое же количество респондентов затрудняются ответить и 16,8% считают, что у них недостаточно разнообразных форм работы.

В качестве одного из значимых параметров мы определили престижность профессии, которая отражает статус выбранной специальности, отношения общества и государства, что в большой степени влияет на субъективное отношение специалиста к своей деятельности.

Престижной считают свою профессию 29,1% респондентов, затрудняются ответить половина опрошенных, не удовлетворены уровнем престижности профессии социального работника – 20,9%.

Немаловажное значение для эффективной трудовой деятельности имеет комфортная в психоэмоциональном плане рабочая атмосфера. Она складывается из отношений с непосредственным руководителем, а также коллегами по работе, общей организации профессиональной деятельности.

Отношения с непосредственным начальником вполне устраивают абсолютное большинство опрошенных (75%), остальные разделились поровну между недовольными своим руководством и испытывающими трудности с формулировкой ответа на этот вопрос.

Опрос также выявил хорошие взаимоотношения между коллегами в коллективе управления, поскольку 62,5% выражают удовлетворенность психологической атмосферой в группе, треть опрошенных не могут дать определенного ответа на этот вопрос, и минимальное количество (4,2%) не считают отношения в коллективе доброжелательными.

Менее радужна картина с организацией работы: хотя значительная часть (45,5%) считают положение по данному показателю вполне удовлетворительным, больше трети (37,5%) затрудняются ответить, а около одной пятой части опрошенных (17%) считают неудовлетворительной организацию работы.

Таким образом, в целом по большинству показателей респонденты демонстрируют той или иной уровень удовлетворенности: наибольшие проценты показывают пункты «отношения с непосредственным начальником», «отношения в коллективе», меньше всего люди удовлетворены возможностями для роста профессионального мастерства.

А теперь обратимся к результатам, полученным по методике Водопьяновой Н.Е.

Из всего количества респондентов низкий уровень синдрома эмоционального выгорания присущ одной трети (33,3%), синдром в стадии формирования обнаружен у 54,2% и высокий уровень наблюдается у 12,5% опрошенных сотрудников.

Выводы. Подводя итоги эмпирического этапа исследования в целом, можно выделить определенные факторы внешнего и внутреннего порядка, являющиеся предпосылками формирования синдрома эмоционального выгорания у социальных работников.

Анализ возрастных данных не выявил ярко выраженной привязанности развития СЭВ к возрасту сотрудников, хотя в группе с высоким уровнем большую часть составляли женщины после 50 лет.

Стаж работы и характеристика семейного положения также не стали в нашем исследовании значимыми факторами.

Уровень образования рассматривается нами как фактор предупреждения риска возникновения СЭВ, поскольку в группе с низким уровнем его развития все сотрудники с высшим образованием. Похожая ситуация складывается и с должностью профессионала. Более высокая степень соответствует меньшей степени уровня СЭВ: все члены группы с высоким уровнем были простыми специалистами, в то время как группу сотрудников с низким уровнем СЭВ образовали ведущие и главные специалисты, а также начальник отдела. На наш взгляд, это связано с тем, что обретая более высокий должностной статус, связанный не только с большей ответственностью, но и с более высокой заработной платой, человек испытывает удовлетворение, ощущение определенной социальной безопасности.

Наибольшая связь наблюдается между уровнем выраженности синдрома эмоционального выгорания и уровнем его удовлетворенности профессиональной деятельностью: чем выше уровень удовлетворенности, тем ниже уровень выраженности симптомов СЭВ. Эта корреляция наблюдается и при анализе различных организационных факторов, таких как размер заработной платы (работники с низким уровнем СЭВ более довольны им), возможность повышения квалификации, разнообразие выполняемой работы, престижность профессии (социальные работники с высоким уровнем развития СЭВ чаще считают ее непрестижной), отношения с непосредственным начальником и в рабочем коллективе (недовольство отношениями с руководителем и в коллективе повышает риск развития «выгорания»); уровень организации работы, а также частота испытываемых нагрузок (физических, интеллектуальных, психоэмоциональных).

Результаты теоретического и эмпирического исследования позволяют отметить, что главными направлениями, предотвращающими «выгорание» специалистов по социальной работе являются:

- развитие знаний, навыков и умений;
- улучшение условий труда и отдыха;
- развитие содержания труда;
- развитие средств труда;
- развитие мотивации;
- изменение оплаты труда;
- социальная защита самих «защищающих»;
- система психологической разгрузки, снятия напряжения после рабочего дня;
- система улучшения психологического климата в коллективе.

Литература:

1. Агапова М. В. Социально-психологические аспекты эмоционального выгорания и самоактуализации личности - Ярославль.: ЯГУ им. П.Г. Демидова, 2004. - С. 6
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб.: Питер, 2005. - 267 с.
3. Дубиницкая К. А. Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений. - М.: МГППУ, 2011. - С. 4-6.
4. Павлова О. В. Особенности формирования и пути профилактики синдрома эмоционального выгорания, враждебности и агрессии у среднего медперсонала - М.: НГУ им. им. Ярослава Мудрого, 2012. - С. 13

Психология

УДК: 37.015.3(045)

кандидат философских наук, доцент Царева Елена Викторовна

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

преподаватель Гуревичева Юлия Анатольевна

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

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности развития толерантности подростков и старшеклассников на уроках истории и обществознания, а также во внеурочной деятельности. Представлены технологии, ориентированные на личностный рост субъекта образовательного процесса.

Ключевые слова: толерантность, развитие толерантности, подростки, старшеклассники, психотехнологии.

Annotation. The article discusses the possibility of the development of tolerance to teenagers and high school students the lessons of history and social studies, as well as overtime work. Represented technologies, personal growth-oriented subject educational process.

Keywords: tolerance, development of tolerance, teens, seniors, psychotechnologies.

Введение. Проблема развития толерантности и толерантного поведения является одной из важнейших в современном обществе.

В современной жизни понимание толерантности неоднозначно и неустойчиво, различно его понимание разными народами в зависимости от их исторического опыта. По этой причине понятие толерантность имеет довольно широкий диапазон интерпретаций («готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», как «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических или религиозных взглядов», «терпимость», что в обыденном употреблении означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей»).

В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо точки зрения [10].

Позитивное понимание толерантности достигается через уяснение ее противоположности – интолерантности или нетерпимости. Нетерпимость основывается на убеждении, что твоя группа, твоя система взглядов, твой образ жизни стоят выше остальных.

Это не просто отсутствие чувства солидарности, это непринятие другого за то, что он выглядит иначе, думает иначе, поступает иначе. Ее практическое проявление находится в широком диапазоне: от обычной невежливости, пренебрежительного отношения к другим – до этнических чисток и геноцида, умышленного уничтожения людей, отмечает А. Г. Асмолов [2, с. 58].

Толерантность и интолерантность – особые отношения, которые формируются (как и всякое другое отношение) на основании оценки некоего объекта (чаще – другого индивида) благодаря постоянной связи с объектом. Следовательно, здесь справедлива формула: связь – оценка – отношение – поведение (намерение), толерантное или интолерантное.

Изложение основного материала статьи. Формирование толерантности начинается в подростковом возрасте. Именно в этот период становления личностной идентичности, ценностно-смысловой сферы и самосознания в зависимости от протекания этих процессов можно говорить о наличии и уровне развития толерантного сознания.

Образ толерантной личности сочетает важнейшие характеристики, отражающие психолого-этические линии человеческих отношений [4; 6]:

- гуманность, предполагающая внимание к самобытному внутреннему миру человека, человечность межличностных отношений;
- рефлексивность – глубокое знание личностных особенностей, достоинств и недостатков, установление их соответствия толерантному мировосприятию;
- гибкость – умение в зависимости от состава участников событий и возникших обстоятельств принять решение, выстраивание системы отношений на основе владения полноценной информацией;
- уверенность в себе – адекватная оценка собственных сил и способностей, вера в возможность преодолеть препятствия;
- самообладание – владение собой, управление эмоциями, поступками;
- вариативность – многомерный подход к оценке окружающей жизни и принятие адекватных сложившимся обстоятельствам решений;

- перцепция – умение подмечать и выделять различные свойства людей, проникать в их внутренний мир;
- чувство юмора – ироническое отношение к несуразным обстоятельствам, непродуманным действиям, умение посмеяться и над собой.

В старшем школьном возрасте развиваются основные социогенные потенции человека, усиливаются сознательные мотивы поведения, продолжается становление толерантного сознания.

Н. Л. Сомова выделяет следующие психологические предпосылки развития толерантности и толерантного сознания [8]:

1. Потенциал для развития самосознания и сформированности эго-идентичности. Толерантная личность обладает значительным разрывом между «Я-идеальным» и «Я-реальным» в отличие от интолерантной (у которой «Я-идеальное» и «Я-реальное» практически совпадают).

2. Ответственность. Локус контроля толерантной личности – интернальный (принятие на себя ответственности за события, происходящие с ними). В отличие от этого, интолерантная личность обладает экстернальным локусом контроля, приписывая внешним событиям регулятивную роль в жизни. Эта особенность связана со стремлением во всем обвинять других и лежит в основе формирования предрассудков в отношении других групп.

3. Потребность в личной независимости. Обнаружено, что толерантная личность больше ориентирована на себя в работе, творческом процессе, теоретических размышлениях. Такие люди стремятся к личной независимости больше, чем к принадлежности к внешним институтам и авторитетам. У интолерантных людей сильно выражено стремление принадлежать к тем или иным социальным группировкам.

4. Способность к эмпатии. Толерантной личности присуще ощущение понимания и сопереживания психологического состояния другого человека, воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого и структурирование мира по его образцу. Развитие эмпатии предполагает наличие комплекса умений, связанных с неосуждающим пониманием эмоциональных и мотивационных состояний других людей, принятием их обычаев и образа жизни. Интолерантные личности в меньшей степени социально чувствительны и менее адекватны в оценках других людей.

5. Открытость новому опыту. Толерантные люди легко воспринимают все новое, проявляют гибкость и готовность к изменениям, склонны к творчеству. Интолерантные личности настороженно относятся к неопределенности, проявляют повышенное стремление к упорядоченности и приветствуют авторитаризм как максимальное проявление социального порядка.

Целью нашего исследования стало определение уровня развития социальной и этнической толерантности подростков и старшеклассников (использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой) [7]. Исследование проводилось на базах МОУ СОШ г. о. Саранск. В исследование приняли участие 89 человек в возрасте 14–16 лет.

Анализ результатов исследования, позволил нам сделать вывод о том, что высокий уровень развития толерантности характерен для 15 % опрошенных подростков и старшеклассников, средний уровень развития толерантности проявляется у 38 % респондентов, низкий уровень развития толерантности – у 47 % школьников.

Далее мы выявили уровень развития отдельных видов толерантности. У 38 % подростков и старшеклассников достаточно выражена социальная толерантность – толерантные проявления в отношении различных социальных групп. Этническая толерантность развита также у 38 % опрошенных. Толерантность как черта личности (установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру) проявляется у 24 % респондентов.

Настораживает тот факт, что для современных молодых людей характерна тенденция проявления нетерпимого отношения к окружающим. Мы полагаем, что именно образование способно занять самую активную позицию в вооружении каждого человека знаниями и умениями преодоления кризисов идентичности, самоосуществления как гражданина страны, представителя нации, конфессии, оказывающих воздействие на все аспекты человеческой деятельности и поведения.

Первостепенной задачей образования является формирование у подрастающего поколения культуры социального и межнационального общения, культуры толерантности, то есть терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению, охватывающей все стороны человеческих отношений: социально-психологических, социально-экономических, политических, религиозных [5].

Развитию толерантности и толерантного сознания, несомненно, способствуют уроки истории и обществознания, т. к. учащиеся имеют возможность научиться:

- признавать разнообразие позиций и мнений;
- уважительно относиться к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личным и т. п.) других людей;
- осмыслить социально-нравственный опыт предшествующих поколений;
- вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания;
- представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения, уважительно вести полемику.

Подчеркнем, что воспитание толерантности на уроках истории и обществознания возможно при использовании деятельностного, ценностного, компетентностного подходов, а также при соблюдении принципов уважительного отношения к личности ребенка, культуросообразности и принципа связи формирования толерантности с жизнью [11].

Мы полагаем, что в качестве основных тем, на основе которых возможно развивать толерантность, выступают:

- темы, посвященные взаимоотношениям России с народами, вошедшими в ее состав;
- изучение конфликтов и вооруженных противостояний;
- история войн;
- рассмотрение революционных событий;
- нравственные ориентиры деятельности, мировоззрение, убеждение, вера, свобода в деятельности человека, политическая деятельность и политическая идеология.

Таким образом, изучая историю, подростки и старшеклассники оценивают важность культурного разнообразия, корректируют существующие стереотипы восприятия различных социальных групп.

Развитию толерантности способствуют и уроки обществознания, т. к. в каждой теме обязательно есть вопросы самопознания и человеческих взаимоотношений [11]. Например, тема «Что такое общество?» раскрывает взаимосвязь человека и общества, учит терпимости и устойчивости, способности реализовать свои личностные позиции, в связи с этим у учащихся формируется представление о терпимости как о средстве, ведущем к стабильности.

Темы «Сфера духовной жизни», «Моральный выбор – это ответственность», «Духовная культура общества» и др. раскрывают духовную жизнь человека, дают представление о сознательном отношении к себе и к окружающему миру, показывают, что людей объединяют духовные ценности, идеалы и согласие.

Тема «Социальные статусы и роли», «Нации и межнациональные отношения», «Учимся жить в многонациональном обществе», помогают понять основные регуляторы отношений между людьми, потому что во все времена мораль, правила поведения, обычаи и традиции считаются важнейшими факторами единения людей и способствуют формированию моральных принципов.

В теме «Семья и быт» рассматриваются вопросы формирования межпоколенной толерантности и отчасти гендерной толерантности, что также имеет важное значение при воспитании гармонично развитой личности.

Такие темы уроков как: «Духовная культура общества», «Религия как одна из форм культуры», «Религия и религиозные организации», «Гражданское общество и правовое государство», «Молодежь в современном обществе», «Нации и межнациональные отношения» содержат потенциал развития уважительного отношения к различным культурам, позициям, ценностям.

На наш взгляд, наиболее эффективными для развития толерантности на уроках истории и обществознания являются, во-первых, лично-ориентированные технологии, во-вторых, технологии, имеющие диалогическое основание, и, в-третьих, рефлексивные технологии [4].

К ним, в частности, относится диалог. Именно диалог служит отправной точкой в преодолении монологического типа культуры соответственно в развитии толерантности личности.

Диалог – способ познания себя и окружающей действительности в условиях субъектно-смыслового общения. В диалоге личность транслирует себя, свою уникальность и самобытность. Особенности и возможности диалога делают его мощным средством развития толерантности. Мы согласны с утверждением Е. М. Аджиевой, что «нравственная ценность идеи диалога состоит в том, чтобы помогать объективно воспринимать окружающее разнообразие людей, народов, культур» [1, с. 92].

В сфере диалогического общения специфическое место занимает дискуссия. Главная цель дискуссии – развитие коммуникативной и дискуссионной культуры в процессе поиска истины. Среди задач содержательного плана выделяются: осознание и осмысление проблем и противоречий; выявление имеющейся информации; творческая переработка знаний; развитие умения аргументировать и обосновывать свою точку зрения; включение знаний в новый контекст и т.п.

Согласно Н. А. Асташовой, «умело организованная дискуссия является важнейшей методической формой развития толерантности. В рамках работы со школьниками посредством направленной рефлексии осваиваются и преобразовываются общекультурные ценности в ценности личного плана, где толерантные отношения занимают достойное место» [3, с. 76].

Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [9].

Воспитательным результатом внеурочной деятельности является непосредственное духовно-нравственное приобретение ребенка благодаря его участию в том или ином виде деятельности. Воспитательный эффект внеурочной деятельности проявляется во влиянии (последствии) того или иного духовно-нравственного приобретения на процесс развития личности ребенка.

Основными формами внеурочной деятельности по развитию толерантности подростков и старшеклассников, на наш взгляд, являются:

- проведение внеклассных мероприятий по воспитанию культуры толерантности, укреплению толерантности и профилактике экстремизма (круглый стол «Экстремизм: зона бедствия», конкурс эссе «Толерантность – мой выбор!», встречи, смоделированные в игровых ситуациях, где учащиеся берут на себя роли и вступают в «межкультурный диалог» и т. д.);
- проведение внеклассных мероприятий по изучению истории и культуры, ценностей и традиций народов России и мира;
- проведение межнациональных мероприятий и культурных акций в школе («Фестивали национальных культур»);
- организация тематических экскурсий в музеи, к памятникам истории и культуры родного края;
- тренинговые занятия, общей идеологией которых должно быть развитие нравственной и социально активной личности, превращение толерантности во внутреннюю ценность, развитие личности, осознающей собственную уникальность и необходимость единения с другими людьми («Способы решения конфликта», «Как убедить собеседника» и др.).

При построении тренингов необходимо исходить из понимания толерантности как психологической устойчивости в широком смысле – от нервно-психической устойчивости до психологической устойчивости к многообразию мира, этническим, социальным, культурным и мировоззренческим различиям. В связи с этим в структуру тренингов важно включать упражнения, направленные на развитие навыков саморегуляции, релаксации, устойчивости к воздействию стрессоров [4].

Выводы. Таким образом, развитие толерантности учащихся на уроках истории и обществознания направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха, отчуждения и ненависти по отношению к другим народам, вероисповеданиям. Во внеурочной деятельности подростки и старшеклассники усваивают не только теоретическое понятие толерантности, ее виды и составляющие, но и приобретают опыт толерантного взаимодействия.

Эффективными методами и технологиями формирования толерантности являются ситуационные, моделирующие и ролевые игры, упражнения, предполагающие обратную связь, обмен чувствами; техники присоединения, дискуссии, рефлексивные технологии.

Литература:

1. Аджиева, Е. М. Этопедагогические и этнопсихологические условия воспитания толерантности / Е. М. Аджиева // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: теория и практика: сб. науч.-метод. ст.; под ред. В. А. Шумилова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2003. – С. 85–92.
2. Асмолов, А. Г. Историческая культура и педагогика толерантности / А. Г. Асмолов. – Мемориал. – М.: Просвещение, 2008. – 85 с.
3. Асташова, Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений / Н. А. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: сб. науч. ст. / под ред. С. К. Бондыревой. – СПб.: Питер, 2009. – С. 76–77.
4. Порфирьева, А. В. Психологический тренинг как средство развития толерантности подростков / Е. В. Царева, А. В. Порфирьева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: сборник материалов V Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии», 12 ноября 2015 г., г. Саранск: в 2-х ч. Ч. I [Электронное издание] / Под ред. А. Н. Яшковой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 205–212
5. Профилактика экстремизма в молодежной среде: учебное пособие для вузов / А. В. Мартыненко С. С. Еремина, Н. А. Милешина, Т. Д. Надькин, Л. А. Потапова, Е. В. Царева / Под общ. ред. А. В. Мартыненко. – М.: Юрайт, 2017. – 221 с.
6. Пчелинцева, И. Г. Толерантность, как она формируется? / И. Г. Пчелинцева. – М.: МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2008. – 153 с.
7. Солдатова, Г. У. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» [Электронный ресурс] / Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова. – Режим доступа: <http://www.cpsy.ru/index.php/specialists/socialnomu-pedagogu/metodikisocpedagog/6024>.
8. Сомова, Н. Л. Программа психолого-педагогического сопровождения развития социальной толерантности младших подростков // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы III Национальной научно-практической конференции. – М.: Просвещение. – 2006. – С. 56–58.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf.
10. Царева, Е. В. Толерантность как профессионально значимое качество личности учителя / Е. В. Царева // Интеграция образования № 4 – Саранск, 2011. – С. 86–89.
11. Царева Е. В. Развитие социальной и этнической толерантности старшеклассников на уроках истории и обществознания / Е. В. Царева, О. Ф. Репникова // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», II Всероссийская с международ. участием науч.-практическая конф. / Отв. ред. Ю. В. Варданын; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 310–315.

Психология

УДК 159.9.019.4

кандидат психологических наук, доцент Чуносков Михаил Александрович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
преподаватель кафедры специальных дисциплин Таранин Михаил Александрович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ СОТРУДНИКОМ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье значение психологической саморегуляции для деятельности сотрудников органов внутренних дел. Рассмотрены виды психологической саморегуляции. Рассмотрены факторы формирования адекватного поведения сотрудника полиции. Показаны особенности реализации различных видов саморегуляции. Отмечается, что использование психологической саморегуляции позволит сотруднику полиции более качественно выполнять оперативно-служебные задачи.

Ключевые слова: психологическая саморегуляция, факторы формирования поведения виды саморегуляции, методы саморегуляции.

Annotation. In the article the significance of psychological self-regulation for the activity of employees of law enforcement bodies. Types of psychological self-regulation are considered. The factors of formation of adequate behavior of a police officer are considered. The features of realization of various types of self-regulation are shown. It is noted that the use of psychological self-regulation will allow the police officer to perform better operational tasks

Keywords: Psychological self-regulation, factors of the formation of behavior, types of self-regulation, methods of self-regulation.

Введение. Профессиональная деятельность сотрудника ОВД предъявляет высокие требования к его личностным качествам, профессиональной и физической подготовке. Воздействие психических и физических перегрузок требует от сотрудников обоснованных, решительных действий, готовности пойти на риск, способности управлять своим психическим состоянием, мобилизоваться и использовать собственные резервы т.е. речь идёт о процессе формирования поведения, направленного на выполнение оперативно-служебной задачи.

Формулировка цели статьи. В процессе практической деятельности, сотрудник сталкивается со сложными и экстремальными ситуациями, которые деструктивно влияют на психику и, таким образом, затрудняют или препятствуют качественной реализации усвоенных алгоритмов деятельности.

Проведённые нами ранее исследования позволяют утверждать, что на формирование адекватного поведения сотрудника ОВД влияют объективные и субъективные факторы.

К субъективным факторам можно отнести наличие у сотрудника органов внутренних дел:

1) комплекса мотивационных установок на достижение успеха в деятельности;

2) типологических характеристик, присущих для проявления волевых качеств, таких как, смелость и решительность;

- 3) способности к субъективной категоризации конструкторов внешней среды как потенциально-опасных;
- 4) наличия практического опыта адекватного реагирования;
- 5) наличие опыта психологической саморегуляции деятельности.

Объективные факторы включают в себя:

- 1) достаточное количество времени у сотрудника ОВД необходимого для оценки сложившейся ситуации как потенциально-опасной;
- 2) соответствие имеющегося пространственного, психофизиологического и психоэмоционального состояния, условиям реализации опыта адекватного реагирования;
- 3) Наличием времени для осуществления «психологической саморегуляции»;
- 4) наличием во внешней среде образцов адекватного реагирования, для частичного или полного подражания поведению и др. [1].

Является очевидным, что на пути реализации усвоенных ранее программ деятельности, является наличие несоответствия, между усвоенными поведенческими программами, в которых зафиксированы и условий их формирования (пространственные, психофизиологические), с одной стороны, и – наличием психофизиологическим и психоэмоциональным состоянием, которое переживает сотрудник перед выполнением оперативно-служебной задачи – с другой стороны.

В целом, указанное несоответствие является психологическим препятствием которое затрудняет, искажает или делает невозможным выполнение сотрудником оперативно-служебной задачи. Преодоление указанного несоответствия актуализирует проблему управление свои психофизическим состоянием – саморегуляцией деятельности. Таким образом, целью нашей статьи является рассмотреть методы психологической саморегуляции, которые может использовать сотрудник органов внутренних дел в своей служебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Термин «саморегуляция» (лат. *regulare* – приводить в порядок, налаживать) – это заранее осознанное и системно организованное воздействие индивида на свою психику с целью изменения ее характеристик в желаемом направлении. В научных трудах (О. Бабич, В. Бодров, Е. Долгополова, О. Конопкин, Е. Коноз, Л. Михайлова, В. Моросанова, Т. Панкратова, Е. Петухов, В. Пичугин, В. Пошехонова, Б. Смирнов и др.), под термином «саморегуляция» понимается:

- управление человеком своими эмоциями, чувствами, переживаниями;
- программирование деятельности на основе процессов предвидения;
- интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека;
- непосредственное воздействие на функциональное состояние организма;
- целенаправленное изменение, как отдельных психофизиологических функций, так и психоэмоционального состояния в целом;
- целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий и др. и др. [2].

Саморегуляцию условно можно разделить на такие биологическую, рефлекторную и психологическую.

Биологическая саморегуляция представляет собой комплекс генетически-запрограммированный внутренних процессов, обеспечивающих защитные функции живых организмов (человека, животных, растений) и осуществляется на неосознанном уровне (без участия сознания).

Рефлекторная саморегуляция характеризуется быстрым, сознательно-неконтролируемым, изменение показателей внутреннего гомеостаза (ритм сердцебиения, дыхания и др.), как результат восприятие органами чувств состояний внешней среды и оценки их как опасных. При неожиданном появлении источника опасности (например: восприятие неожиданного резкого звука (крика, выстрелы, взрыв, звуки при столкновении автомобилей и др.) рефлекторно происходит повышение уровня адреналина в крови, посредством чего может наблюдаться эффекты саморегуляции: «стоп-реакция» – состояние замирания, позволяющее «выиграть время», для последующей мобилизации организма для сознательно-управляемой саморегуляции; «адреналиновая волна», при которой, несмотря на внешнее спокойствие и осознанный контроль, по всему телу ощущается неконтролируемое расширение сосудов «сверху-вниз», прилив крови к лицу, сопровождаться изменением ритма дыхания, сердцебиения и др. «адреналиновая волна» обеспечивает концентрацию внимания на источнике опасности, активизирует внутренние ресурсы (мышление, память) и волевые процессы при выборе адекватной модели поведения.

Психологическая саморегуляция представляет собой целенаправленное сознательно-управляемая регуляция всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций и состояний при помощи средств (методов, приёмов) психической активности. Психологическая саморегуляция осуществляется как осознанная реакция, на деструктивные изменение характеристик внутренней и внешней среды и направлена: во-первых, на преодоление нервного возбуждения, восстановление мышечную работоспособность, регуляция самочувствия и др., во-вторых, на мобилизацию внутренних ресурсов к предстоящей деятельности.

В основе процессов психологической саморегуляции лежит совокупность детерминационных явлений и закономерностей функционирования психики, основу которых составляет:

- мотивационные процессы, активизирующие деятельность человека, направленную на достижение поставленных целей;
- волевые процессы как основа произвольного поведения;
- познавательные процессы (память, ощущения, восприятие, воображение, внимание, мышление, речь) обеспечивающие процесс саморегуляции.

В комплексе, функциональное взаимодействие мотивационных, волевых и познавательных процессов обеспечивают целевое воздействие сотрудника ОВД на собственную психику, обеспечивая саморегуляцию психологического состояния и формируя, таким образом, психологическую готовность к выполнению оперативно-служебных задач.

В целом, в контексте служебной деятельности сотрудника ОВД, термин «психологическая саморегуляция» мы будем рассматривать как: обусловленную оперативной обстановкой, целенаправленную деятельность сотрудника правоохранительных органов, направленную на приведение своего внутреннего психофизиологического и психоэмоционального состояния в соответствии с условиями реализации (внутренними, внешними) усвоенных ранее, в процессе жизнедеятельности (профессионально-служебной подготовки, эмпирического опыта), программ (моделей, алгоритмов) выполнения оперативно-служебных задач [3].

В основе саморегуляции лежат совокупность способов изменения психофизиологических параметров деятельности организма. Саморегуляция осуществляется посредством реализации методов и приёмов сознательного управления психикой.

Теоретической основой реализации методов саморегуляции является учение К. П. Павлова о речи, как второй сигнальной системе и ее связи с подсознанием человека, управляющим физиологическими процессами в организме. А раз такая связь есть, то с помощью слова можно оказывать целенаправленное воздействие на психику и при ее посредстве — восстанавливать и усиливать функции внутренних органов, мобилизовать саморегуляцию и др. [4].

Методы саморегуляции (от греч. Methodos - прием, система приемов какой-либо деятельности; способ или образ действия) – рассматривается как система способов самовоздействия на психофизиологическую и поведенческую сферу человека.

Приемы саморегуляции – представляют собой практический механизм применения методик и технологий изменения наличного психофизиологического и психоэмоционального состояния.

Методы и приёмы саморегуляции построены на механизмах рефлексии, концентрации внимания, воображения, представления, релаксации, самовнушения, и др.

Выбор методов и приёмов психологической саморегуляции, обуславливается:

- особенностями ситуации выполнения оперативно-служебных задач;
- индивидуальным стилем психологической саморегуляции;

Используемый набор способов саморегуляции для каждого человека весьма разнообразен. Наиболее эффективно саморегуляция будет осуществляться при использовании нескольких методов и приёмов, которые в комплексе эффективно взаимодополняют друг друга.

В зависимости от скорости протекания процесса, инструментарий психологической саморегуляции можно условно разделить на «слоу» и «экспресс» методы.

Слоу-методы (slow – англ. длительный, долговременный) – группа методов и приёмов саморегуляции, на реализацию которых требуется продолжительный временной ресурс. В данную группу входят: аутотренинг, релаксационные, медитативные и дыхательные техники, техники самокодирования, психологические настройки и др. В данную группу можно отнести: аутотренинг, релаксационные техники, медитативные техники, дыхательные техники, психологические настройки, техники самокодирования и др.

«Слоу»-методы саморегуляции имеют специфические особенности: во-первых, они требуют значительное количество времени для реализации (например: классический аутотренинг может осуществляться от 10-40 мин). Во-вторых, относительно сложны в усвоении; в третьих, требуют специфических условий к внешним условиям реализации приёмов саморегуляции; в четвёртых, для их реализации требуются значительные волевые усилия для реализации технологических процедур; в пятых, применение данных методов может повлечь появление побочных эффектов (например: сонливость после аутотренинга, релаксации и др.).

Исходя из особенностей реализации «слоу»-методов, формируются и условия их реализации: первое – наличие достаточного количества времени для саморегуляции; второе – наличие высокой мотивации в выполнении приёмов саморегуляции; третье – понимание особенностей (последовательностей действий) процедур саморегуляции.

Использование слоу-методов психологической саморегуляции, оптимально в подготовительном периоде планирования и организации предстоящей деятельности, однако их использование в условиях активного социального взаимодействия проблематично.

Экспресс-методы психологической саморегуляции. В динамически-развивающихся ситуациях выполнения оперативно-служебных задач, с повышенным уровнем возникновения угрозы для жизни и здоровья (экстремальные, чрезвычайные, «рискоопасные» ситуации), ситуациях повышенного эмоционально-напряженных ситуациях наиболее эффективными могут оказаться экспресс-методы психической саморегуляции.

К Экспресс-методы (от лат. *expressus* — усиленный, быстрый) психологической саморегуляции, можно группировать четыре группы: дыхательные техники; идеомоторные техники; техники вербальной саморегуляции; техники произвольной мышечной мобилизации и релаксации.

Особенности экспресс-методов саморегуляции: во-первых, они просты в овладении и выполнении, не требуют много времени на выполнение процедур (1-3 мин.); во-вторых, для их реализации не требуется особых требований к месту проведения приёмов саморегуляции т.е. приёмы можно реализовывать практически в любых внешних условиях; в-третьих, эффективность реализации, обнаруживается уже в процессе выполнения приемов; в четвертых, негативных побочных явления – минимизированы.

Условиями реализации экспресс-методов является: наличие достаточной мотивации в достижении успеха; наличие опыта (умений, навыков) осуществлять экспресс-методы; понимание специфики и особенностей ожидаемых конечных результатов реализации приёмов саморегуляции; сознание результата самомониторинга психофизиологического и пространственного состояния.

Выводы. К сотрудникам органов внутренних дел предъявляются специальные требования к коммуникативным и физическим навыкам, которые формируются в процессе профессиональной подготовки, особое место среди которых отводится навыкам психологической саморегуляции. Таким образом, успешное выполнение оперативно-служебных задач, находится в прямой зависимости от сформированности умений осуществлять регуляцию собственного психического состояния, как условия реализации раннее усвоенных моделей поведения.

Литература:

1. Чуносков М.А. Формирование адекватного поведения работников ОВД в рискоопасных ситуациях выполнения оперативно-служебных задач: дис. ...канд. психол. наук. Харьков, 2004. 182 с.
2. Панкратова, Т. М. Саморегуляция в социальном поведении: учеб. пособие / Т. М. Панкратова; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.
3. Чуносков М.А., Царёва Е.С. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников ОВД: учебное пособие / М.А. Чуносков, Е.С. Царёва Симферополь: КФ Кр.УМВД России, 2017. – 108 с.
4. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) животных. — М.: Наука, 1973. — 661 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулаева О. А. Чикина И. Н.	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ РЕШЕНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ	4
Абдуллова Л. Ю.	ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	7
Абрамова Н. С. Колдина М. И. Ваганова О. И.	КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	11
Авгусманова Т. В.	О ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	14
Агаев Натиг Фарман оглы Лукина Е. В. Разорёнов В. А.	ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	17
Акимова Т. Н. Лисицинская А. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	20
Аксенова А. Н. Варинов В. В.	ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ	23
Александрова О. Б. Дрожжин М. А. Моисейкин Д. А.	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	27
Алексеева М. В. Гилко В. Н. Хмырова О. А.	ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ С ИЗБЫТОЧНЫМ ВЕСОМ	30
Алешин И. Н. Слинкина Н. Е. Самойлова Е. Л.	НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И НЕЛИНЕЙНОСТЬ В СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ: НАПРАВЛЕНИЯ, ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ	33
Алмазова Т. А. Трунтаева Т. И.	К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНИНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ	40
Аппакова-Шогина Н. З.	МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОКАЛИЗАЦИИ	44
Байгулова Н. В. Капустин А. В.	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭЛЕКТИВНОМ КУРСЕ ПО ИСТОРИИ	47
Баланчик Н. С.	ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПИСЕМ СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ (БРЯНЧАНИНОВА) К Н. Н. МУРАВЬЕВУ- КАРСКОМУ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ	50
Батчаева З. С.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С АБИТУРИЕНТАМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ, ИМЕЮЩИМИ ПОТЕНЦИАЛЬНУЮ ВОЗМОЖНОСТЬ ОБУЧАТЬСЯ ПО ПРОГРАММАМ ВУЗА	54
Белкин А. И. Чашина Ж. В.	РОЛЬ ЛОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА	57
Богданова А. А.	ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	60
Ботяшина О. В.	ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕЙ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА	63

Бурлакова Н. В.	РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ И СТИМУЛИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ДЕСЯТИБАЛЛЬНОЙ ШКАЛЫ	66
Викторов Д. В. Титов А. Н. Шкляев В. В.	АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРИКЛАДНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	70
Вотякова Т. В. Колокольцев М. М.	ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВНЫХ ТРЕБОВАНИЙ КОМПЛЕКСА ГТО	73
Гладков А. В. Прохорова М. П. Ваганова О. И.	ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	77
Гладкова М. Н. Ваганова О. И. Смирнова Ж. В.	ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	80
Гладков А. В. Ваганова О. И. Смирнова Ж. В.	КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ	83
Горбачёв А. А. Чавыкина У. Г. Пикалов В. П.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШТАБА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА	86
Граб М. В.	СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ	89
Дедловская М. В. Золотухина И. А.	ВОСПИТАНИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КОНЬКОБЕЖЦЕВ	93
Долгин Д. С.	НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СОТРУДНИКОВ УИС	98
Евстигнеева М. В. Косырева Н. И.	ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	102
Звягинцев М. В.	ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ PUPIL – CENTER EDUCATION И ЕГО ОТЛИЧИЕ ОТ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	105
Золоткова Е. В. Тюрина Е. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	108
Зотов А. И. Ганжур М. А. Авакьянц А. В.	ХАРАКТЕРИСТИКА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ И СИСТЕМЫ ПРОХОЖДЕНИЯ КОМАНД	111
Иргит Е. Л.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	116
Касаткина С. Н. Реймер М. В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЛУЖСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА	118
Касиманова Л. А.	МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ	123
Касмакова Л. Е. Абдулин И. Ф. Мифтахов С. Ф.	ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ	127
Козлов В. А.	ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ	130

Колычева Г. Ю. Шейнова Т. Г.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	134
Коник А. А. Клименко Б. А. Муханов Ю. В.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	139
Косырева Н. И.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	143
Котляров А. Д.	РАЗВИТИЕ СКОРОСТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПЛОВЦОВ 8-10 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА	146
Кудрявцев Р. А. Тимошенко Л. И. Рыжов А. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ УСТРАНЕНИЯ СТРЕЛКОВЫХ ОШИБОК	150
Кузьмина И. П.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ЦВЕТА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	154
Куницына С. М. Нечаев М. П. Рытова И. В.	РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИРЕКТОРСКОГО КОРПУСА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ	157
Кутергин Н. Б. Крамской С. И.	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ УТОМЛЕНИЯ И НАДЕЖНОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОГО СТЕРИОТИПА В БОРЬБЕ	160
Лагутин А. Г. Руфф Г. В. Сидорина Т. В.	ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ОСНОВА САМОУПРАВЛЕНИЯ КУРСАНТАМИ СВОИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ	163
Легаев А. П. Супрун А. С.	ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ	166
Лошкарева Д. А. Алешугина Е. А. Ваганова О. И. Кутепова Л. И.	КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	169
Мальцева С. М. Ваганова О. И. Алешугина Е. А.	ИНТЕГРАТИВНО-МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	172
Маркова С. М. Полунин В. Ю.	ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	175
Материкина М. Е.	ПРЕЗЕНТАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО УРОКА В ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ РАЗРЕЗЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБЗОРА	178
Михайлова Д. И. Остапенко С. И.	АЛГОРИТМ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	181
Морозов И. В.	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КРИТЕРИЕВ, ПОКАЗАТЕЛЕЙ И УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА	184
Нарыкова Г. В.	ОБНОВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	188
Норден А. П. Асанин В. Ю. Шамгуллина Г. Р.	СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИЗБРАННОГО ВИДА СПОРТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	191
Оганов А. А. Хангельдиева И. Г.	ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВНЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ	194

Ольховская Е. Б.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	199
Оринина Л. В. Марушкина В. А. Стреляева В. С.	СПЕЦИФИКА ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ФЕНОМЕН И МЕХАНИЗМЫ ОРГАНИЗАЦИИ	203
Пакина Т. А. Свадьбина Т. В. Немова О. А. Ретивина В. В.	РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СУПРУЖЕСКИХ РОЛЕЙ В ОТДЕЛЬНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ	207
Петровский А. М. Кутепов М. М. Емельянова А. М.	ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	210
Петровский А. М. Смирнова Ж. В. Ваганова О. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ХОДЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ	213
Покровская Т. Ю. Титова Е. Б. Блохин С. А.	ОБУЧАЮЩАЯСЯ МОЛОДЕЖЬ, МОТИВАЦИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ	216
Попова В. И.	КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАГИСТРА В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЯ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕГИОНОВЕДЕНИЯ»	219
Русакова С. С. Файзрахманов И. И. Кильнесов В. М.	СПОРТИВНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	222
Сайгушев Н. Я. Веденеева О. А. Риве Ю. А.	ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ «ЖИВОГО ЗНАНИЯ» СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	225
Самолюк О. И.	ПРИМЕНЕНИЕ МОЛДАВСКИХ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ФИЗКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	228
Самсоненко Л. С. Шавшаева Л. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	232
Сапегина Т. А.	СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БАКАЛАВРА	235
Сафин Н. М. Пугачева Н. Б.	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИСТСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СРЕДИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	238
Сафин Н. М.	ПРИНЦИПЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИСТСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СРЕДИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	242
Таушунаева Ф. М.	МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ	247
Тимкина Ю. Ю.	РОЛЬ ФАКУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ В ВАРИАТИВНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗЕ	250
Толкова Н. М.	ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	253
Фонарева Е. А. Фонарев Д. В. Черняев А. А.	СПОРТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ФИТНЕС-АЭРОБИКИ	256

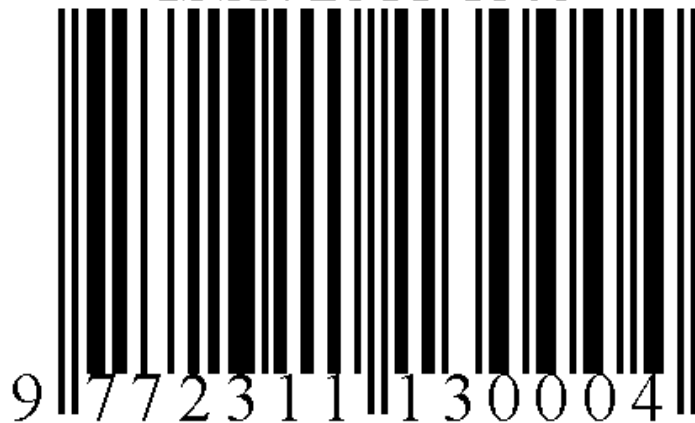
Хагай В. С. Тимошенко Л. И. Барсагаева И. В. Хагай В. В.	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В ЖИЗНИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ И СТУДЕНТОВ	261
Халметов Т. А.	ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБУЧАЮЩЕГО КОМПЛЕКСА	264
Христолюбова А. А.	ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	268
Цыплакова С. А. Сундеева М. О. Тюмина Н. С.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	271
Цыплакова С. А.	МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	274
Чернова О. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ "СТУПЕНИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ"	277
Чилингарова Д. Н. Оганнисян Л. А.	ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	281
Шавшаева Л. Ю. Самсоненко Л. С.	ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	284
Шагалова О. Г. Ваганова О. И. Смирнова Ж. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО- КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	287
Шогин В. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	290
Юсупова Т. Г.	ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ	293
Яковлева Т. В.	СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА СИСТЕМЫ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	296
Яшкова Е. В. Фролова П. С.	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ У МАГИСТРОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	300
ПСИХОЛОГИЯ		
Богатырева А. С.	ТРАДИЦИИ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ	305
Василенко В. Е. Кузнецова (Уланова) Ю. Ю. Наталенко Я. В.	ПРОТЕКАНИЕ КРИЗИСОВ РАННЕГО ДЕТСТВА В СВЯЗИ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ	308
Гончарова Н. А. Фомина Т. Ф.	ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	313
Иксанова Г. Н.	ОБЩЕНИЕ РЕБЕНКА И ТРУДНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	316
Исмаилова Н. И.	ЗАЩИТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНЩИН И МУЖЧИН)	319
Лучшева Л. М.	ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ СО СТРАТЕГИЯМИ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРИОДА ЗРЕЛОСТИ)	323

Мельникова Н. В. Пяшкур Ю. С.	НРАВСТВЕННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ	326
Моложавенко А. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: ОБОСНОВАНИЕ УСЛОВИЙ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	331
Прокопьева С. А. Полозова Д. С.	ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОБРАЗЕ ИДЕАЛЬНОГО МУЖЧИНЫ У ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН	335
Рукавишников А. В. Артемьев А. А. Кашеева А. В.	БОЕВОЙ ДУХ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	339
Савенышева С. С. Савина Е. М.	ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ В ПРЕНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ЕГО РАЗВИТИЯ У МУЖЧИН В СВЯЗИ С СУПРУЖЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ	343
Савинова Т. В. Яикова Ю. С.	РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	346
Савинова Т. В. Таланина О. В.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	349
Сайфуллина Н. А.	РИСКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	352
Сперанская А. В.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТЕЙ У ВИЧ- ИНФИЦИРОВАННЫХ И «УСЛОВНО ЗДОРОВЫХ» ОСУЖДЕННЫХ	358
Федорова А. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	361
Чомаева Г. А.	ОСОБЕННОСТИ И ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» У СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	365
Царева Е. В. Гуревичева Ю. А.	РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	368
Чуносков М. А. Таранин М. А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ СОТРУДНИКОМ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ	371

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 58. Часть 3.

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.