

**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 (4)**

**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. 4. – 380 с.

**Главный редактор:**

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

**Редакционная коллегия:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Учредитель:**

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

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

#### **Группы научных специальностей:**

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

**Ажиев Магомед Вахаевич**

Чеченский государственный университет (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

**Булueva Шумисат Исмаиловна**

Чеченский государственный университет (г. Грозный);

магистрантка 2 года обучения факультета семейной психологии

**Маркевич Ирина Евгеньевна**

Челябинский государственный университет (г. Челябинск)

### СЕМЬЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

*Аннотация.* В статье изучена семья как педагогическая система и выявлена ее роль в воспитании детей. Воспитание в домашних условиях, в отличие от школьного, свободно от прямого и непосредственного регулирования и контроля со стороны общества. Несмотря на это, в каждой семье существует определенная тактика передачи социального опыта молодому поколению, которые образуют своеобразную систему воспитания. В этой системе в той или иной форме выражены или подразумеваются цели и задачи воспитания, критерии отбора методов и приемов воспитательного воздействия, критерии оценки результатов.

*Ключевые слова:* семья, педагогическая система, семейное воспитание, неполная семья.

*Annotation.* The article explores the family as a pedagogical system and its role in the upbringing of children. Education at home, in contrast to the school, is free from direct and direct regulation and control by society. Despite this, in each family there is a certain tactic of transferring social experience to the younger generation, which form an original system of upbringing. In this system, in one form or another, the goals and objectives of education are expressed or implied, the criteria for selecting methods and methods of educational influence, and the criteria for evaluating the results.

*Keywords:* family, pedagogical system, family education, incomplete family.

**Введение.** Педагогическая система в современном ее понимании обычно ассоциируется с системой деятельности общественно-государственных учебно-воспитательных учреждений. Однако исторически первый и по сей день не знающий себе равноценной замены педагогической системой является и семья. Семья стоит у истоков не только человеческой жизни, но и человеческой личности. Лучшего творца и учителя личности (на первых этапах ее становления, в особенности), чем семья не существует. В этом смысле семейная система воспитания в наибольшей степени соответствует значению греческого слова «педагогия», что на русский язык переводится как обучение и воспитание детей. Известно, что социальная среда и воспитание служат важнейшими факторами психического развития человека. Семейная среда и семейное воспитание закладывают основу духовно-нравственной культуры человека и его гражданских качеств.

**Формулировка цели статьи.** Целью научного исследования является изучение семьи, как педагогической системы.

**Изложение основного материала статьи.** Конечно, семья, супруги не создают собственных педагогических теорий и методик. Но их образ жизни, стиль отношений, ценностные ориентации становятся для ребенка источником социального опыта и поведения и в этом смысле - примером для подражания. Причем пример этот на ранней стадии жизни ребенка - единственный образец социального поведения, который ему доступен, так как круг его общения замыкается пока еще на семье. Обращаясь к родителям, А. С. Макаренко писал: «Ваше собственное поведение — самая решающая вещь. Не думайте, что Вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него неведомыми путями, вы их не замечаете» [2, с. 23].

Итак, семья воспитывает и обучает социальным и интеллектуальным навыкам не только отдельными уроками-наставлениями. Вся многообразная жизнедеятельность семьи становится для ребенка непрерывной системой уроков. Их усвоение облегчается в семье тем, что эти «уроки» проходят в обстановке взаимной любви, нежной взаимной привязанности, короче - в оптимальном режиме. Такой режим трудно создать во внесемейной системе воспитания даже при помощи искусственно вызванного состояния релаксации психолого-педагогических мер, оптимизирующих взаимодействие ребенка и воспитателя. Многочисленные сравнительные данные об эффективности семейного воспитания и воспитания в домах ребенка говорят в пользу первого, хотя научно-методическое обеспечение и уровень педагогических знаний воспитателей Дома ребенка всегда выше, чем в семье. В общении родителя и ребенка происходит усиление воспитательного эффекта за счет синергизма и симбиоза. От родителя в адрес ребенка исходят положительные эмоциональные импульсы, что вызывает произвольные естественные обратные сигналы той же модальности. Это - феномен симбиоза. Две психофизические системы реагируют таким образом, что положительное действие одной системы сопровождается положительной реакцией другой. Движение обеих систем осуществляется в виде спирали.

Преимущество семейной педагогики еще и в том, что общая атмосфера семьи имеет духовно-нравственную и социально-психологическую специфику, обусловленную органичной слитностью биологического и социального начал в судьбе членов семейной группы, делающей ее в высшей степени солидарными. Семья становится единым многочисленным организмом. В таких группах несравненно выше эмоциональная идентификация между ее членами, единство и сплоченность, искреннее соучастие в судьбе друг друга. Все это повышает степень взаимопонимания членов семейной группы как на логическом, так и на интуитивно-эмоциональном уровне, создает общий мажорный тон мироощущения. Именно на такой почве возникает и утверждается священное чувство человеколюбия, гуманности [3].

Воспитание в домашних условиях, в отличие от школьного, свободно от прямого и непосредственного регулирования и контроля со стороны общества. Несмотря на это, в каждой семье существует определенная

тактика передачи социального опыта молодому поколению, которые образуют своеобразную систему воспитания. В этой системе в той или иной форме выражены или подразумеваются цели и задачи воспитания, критерии отбора методов и приемов воспитательного воздействия, критерии оценки результатов и т.д.

Степень соответствия конкретно-семейных воспитательных систем принципами общечеловеческой морали и педагогической науки различна. Соответственно различаются и тактические варианты семейного воспитания и семейных отношений, лежащих в их основе. Существующее многообразие типов семейных отношений и тактики воспитания ученые-психологи объединили в четыре типичных варианта под названием: 1) диктата 2) опеки 3) «невмешательства» 4) сотрудничества.

В семье с авторитарным типом главенства доминирует диктат как форма семейных отношений и тактика воспитания. Диктат в семье проявляется в систематическом подавлении одними членами семейства инициативы и чувства собственного достоинства других его членов.

Тип семейных отношений и тактика воспитания, противоположные по форме диктату получили название «опека родителей». Опека в семье - это система отношений, при которой родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. В главном диктат и опека сходятся, та и другая тактике ограничивают самостоятельность и инициативу детей. Диктат делает это в жесткой форме подавления, а опека - избыточным и навязчивым ласковым участием.

Третий вариант типа семейных отношений и тактика воспитания обозначен как «невмешательство». Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых и детей, может порождать тактику «невмешательства». Родители, которые придерживаются данной тактики, по существу вопросами воспитания детей не обозначены, предполагая, что могут сосуществовать дети и взрослые без активного повседневного взаимодействия на духовно-личностном уровне, в процессе которого, собственно, и формируется личность.

Оптимальная тактика воспитания и тип семейных отношений реализуются в форме сотрудничества. Сотрудничество предполагает опосредованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организации и высокими нравственными ценностями. Воспитание детей в соответствии с тактикой сотрудничества превращает семью в коллектив. Сотрудничество выступает здесь способом организации связей и взаимодействия всех членов семьи.

Представленные выше четыре варианта семейных отношений и типы тактики в семейном воспитании вбирают в себя наиболее характерные модели семейных отношений и, естественно, не могут охватить всего многообразия индивидуальных вариаций конкретно - семейных групп. Фактически все известные типы отношений между людьми проявляются и не могут не проявляться и на семейно-групповом уровне. К ним, кроме сотрудничества, относятся контакты и сношения между людьми, основанные на паритетных началах. Это равноправные отношения с взаимной выгодой для обеих сторон; соревнование - соперничество с целью сопоставления возможностей друг друга для их дальнейшего развития с учетом опыта друг друга; конкуренция, соперничество на каком-либо поприще между людьми, заинтересованными в достижении одной и той же цели; антагонизм — непримиримое противоречие, борьба. Все перечисленные типы взаимоотношений реально существуют между людьми, какой тип станет «базовым» для конкретной личности во многом определяется духовно-нравственной атмосферой семьи, в которой рос человек.

В ходе усвоения норм общества ребенка в семье социализирующими объектами, являются, конечно, в первую очередь родители, но не только они. Манипулирование, а затем и пользование предметами, созданными человеческой культурой, начиная от ложки и кончая сложными бытовыми приборами, дает ребенку информацию об орудиях и опосредованных этими орудиями типах цивилизованной деятельности с их использованием, цивилизованного поведения вообще. Но поскольку предметы эти приводят в движение люди, то их действия становятся, главным образом, объектом подражательной деятельности ребенка. Через их посредство ребенок впитывает человеческую культуру в широком смысле слова. Восприятие и усвоение образа мыслей, привычек и идеалов тоже осуществляется на раннем этапе становления гражданина на основе социально-психологического механизма, обеспечивающего единообразие поведения людей, которые известны с древнейших времен под названием имитация или подражание.

В житейской практике к подражанию часто относятся как к чему-то второстепенному или подделке, противопоставляя ему оригинальность. Это одно из второстепенных значений слова подражание, которое действительно сохраняется за ним. Но главное значение термина подражание и сущность его намного глубже и шире. Иметь полное представление о нем важно как в семейном воспитании, так и в регулировании своего поведения. Подражание и подражательность есть универсальное средство всего живого. В тесном семейном общении оно проявляется особенно ярко. Поэтому есть смысл более подробно рассмотреть его, чтобы облегчить его осознанное применение в семейном воспитании. Подражание относится к самому раннему в истории способу интеграции людей. Эволюционная древность, первичность подражательного реагирования убедительно показана как в теории, так и в лабораторных опытах. Проявляется подражание в копировании, повторении действий, слов, мимики, жестов других людей. Подражание как внутреннее повторение воспринимающим лицом речевого или иного воздействия выступает в роли механизма, обеспечивающего узнавание и воспроизведение этого воздействия.

У детей школьного возраста заметное развитие получает критичность в процессе подражания, подражательные акты поведения становятся все более избирательными. И все же общая подражательность и произвольное копирование в ее структуре остается характерной чертой детей младшего школьного возраста. Склонность младших школьников к подражанию при отсутствии родительского направляющего влияния может быть использована родителями как благодатная почва для воспитания положительных качеств на личном примере. В подростковом возрасте происходят определенные изменения в характере подражательной деятельности. По данным А. Г. Ковалева, объект подражания определяется по подростковому мнению группы авторитетных и близких подростку лиц, интересы которых он разделяет. В старшем же, школьном возрасте, направление подражания обуславливается собственной жизненной позицией школьника. Таким образом, с возрастом выбор объекта подражания все меньше зависит от чужого мнения, хотя полной независимости никогда не бывает и она, в принципе, невозможна.

Большое значение в воспитании малолетних в семье и вне ее имеет также метод внушения. До периода развития логического мышления у ребенка внушение тех или иных правил поведения и привития

простейших навыков гигиены осуществляется методами подражания и внушения; позднее становится возможным применение методов убеждения.

Каким образом достигается разумное сочетание всех трех методов, подскажет наука. То, что очень важно воспитывать детей в соответствии с рекомендациями науки, признают все, даже те, кто с напускным скепсисом позволяет себе отзывать об этих рекомендациях. Но постоянно ими пользуются лишь немногие. Происходит это в основном потому, что уделить время важному мешает неотложное. Выход из этого положения подсказывает американская психология управления: выполни сначала все важные дела, а потом - неотложные. В этой рекомендации действительно имеется нечто большее, чем игривый ход мысли. Разница между важным и неотложным, как правило, в том, что за неотложное надо вовремя отчитаться перед какой-либо инстанцией, а важное имеет значение для вас и сроки никто не назначает, можно и отложить до более удобного времени... Чаще других переносятся семейные дела, повышение педагогической культуры.

Как показывают зарубежные исследователи, современный взрослый человек испытывает страхи не столько перед политическими кризисами, войнами, беспорядками иного рода, сколько он боится потерять семью, работу, здоровье. С другой стороны, те же исследования показывают, что к числу откладываемых дел относятся именно: семья; здоровье и меры его укрепления и поддержания; занятие по повышению профессионального и духовного уровня; хобби; общение с друзьями.

Наиболее проблематичной и слабой в воспитательном отношении признана как у вас, так и за рубежом неполная семья, особенно та ее разновидность, которая названа несупружеской или материнской. По своему педагогическому потенциалу семья, состоящая из матери и внебрачного ребенка, уступает полной семье по всем параметрам [4; 5].

Неблагоприятное действие материальных, педагогических и социально-психологических факторов делает неполную семью главным поставщиком несовершеннолетних правонарушителей. Статистические данные, полученные на основании обобщений состава правонарушений по семейному положению на основании обобщений состава правонарушений по семейному положению в разные годы, показывают, что доля подростков-правонарушителей из неполных семей достигает 30 % от общего числа правонарушителей этой категории.

В числе главных форм семейной дезорганизации американский социолог У. Д. Гуд на первое место ставил семью матери с внебрачными детьми. Он, очевидно, прав и в том, что происхождение семьи этого типа не прячет за обтекаемыми наименованиями, а прямо называет незаконнорожденность. Во всяком случае точное обозначение семейной аномалии предпочтительней, на наш взгляд, чем попытки подвести ее под «новую» разновидность нормальной семьи [1].

Представляет несомненный интерес весь следующий радированный ряд главных форм семейной дезорганизации Гуда - формы, которые как в зеркальном отражении передают все особенности неблагополучных в воспитательном плане семей на территории бывшего СССР, а не только США:

1. Неполная семейная группа: незаконнорожденность.

2. Разложение семьи из-за намеренного ухода одного из супругов: аннулирование брака, разделение, развод, дезертирство.

3. Семья как «пустая оболочка» - это семья, где индивиды живут вместе, но поддерживают минимальные контакты и связи друг с другом и не способны выполнять свои ролевые обязанности в области эмоциональной поддержки друг друга.

4. Семейный кризис, вызванный внешними событиями, повлекшими за собой временное или постоянное ненамеренное отсутствие одного из супругов.

5. Внутренние катастрофы, которые связаны с «ненамеренным» невыполнением главной роли члена семьи из-за умственной, эмоциональной или физической патологии.

Во всех остальных случаях семья способна и обязана функционировать как педагогическая система на уровне социальных ожиданий. Будут ли потенциальные возможности использованы, в какой мере и в каком направлении они будут использованы, зависит от установок конкретно-семейных групп и не в последнюю очередь - от действенности социального контроля в сфере половой морали.

**Выводы.** Сегодня в России происходит преобразование исторического масштаба, связанное с переходом из одной идеологической системы в другую. Разворачивающиеся при этом процессы носят разнообразный характер, сочетая в себе признаки как прогресса, так и кризиса, в том числе и нравственного. Осознание свободы как основы бытия человека сталкивается с неумением ею пользоваться без ущерба для окружающих и, в конечном счете, самому себе. Путь к успеху будет тем короче, чем скорее возродится наряду с принципом разумного хозяйствования культ нравственной нормы, а исконное значение понятий – честь, долг, совесть и сострадание станут главным предметом семейной, вузовской и производственной педагогики.

#### **Литература:**

1. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография / Москва, 2017.

2. Макаренко А. С. Соч. М., 1957. Т. 4.

3. Манкиев А.Д., Шахгириев Л.З., Булуева Ш.И. Семья и нравственность. Общие и этнопсихологические аспекты семьи: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ – Грозный: ГУ «Книжное издательство» - 2003. – 167 с.

4. Комаровская Е.П., Романенко Н.М. Ценностные ориентации подрастающего поколения в условиях трансформации функций семьи в современном обществе // В сборнике: Сборник докладов на Международной конференции с элементами научной школы для молодежи "Культура детства: нормы, ценности, практика" в рамках федеральной целевой программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009-2013 годы Москва, 2009. С. 110-114.

5. Романенко Н.М. Институт семьи и детско-родительские отношения на этапе студенческого возраста // Человеческий капитал. 2014. № 12 (72). С. 52-54.

УДК:378.4

старший преподаватель Азимбаева Жанат Амантаевна

Карагандинский государственный технический университет (г. Караганда)

### ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРА

*Аннотация.* В статье дается понятие «профессиональной деятельности инженера», рассматриваются характерные особенности. Автор выявляет ряд проблем, связанных с формированием профессионального этоса и инженерной этики. Автор рассматривает вопросы формирования профессиональных и нравственно-этических ценностей генерации нового поколения инженеров. Выдвигается положение, что практическая востребованность данной темы может стать направлением дальнейших исследований в области профессиональной деятельности инженеров новой формации.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность инженера, этос инженера, ценностные ориентации профессиональной деятельности, современная генерация инженеров, профессиональный стандарт.

*Annotation.* The article gives conception of “Engineer professional performance” and reviews outstanding characteristics. Author identifies problems, connected with formation of professional ethos and engineering ethics. Author reviews the topic of forming professional, moral and ethical values in new generation of engineers. The idea that practical relevance of given theme can become new trend in future research of engineer’s professional performance is being offered.

*Keywords:* engineer professional performance, engineer ethos, value orientation of professional performance, modern engineer generation, professional standards.

**Введение.** Переход к новому индустриальному укладу, внедрение технологических новшеств требует новых подходов в формировании генерации специалистов с инновационным типом мышления, сертифицированных профессиональных инженеров иного формата, внесенных в соответствующие национальные регистры IGIP, составляющих инженерную элиту ведущих промышленных компаний и способных реагировать на вызовы завтрашнего дня.

Значимым событием в развитии инженерного образования стало присоединение Ассоциации инженерного образования России (АИОР) к авторитетной международной организации Washington Accord в качестве полноправного члена. Это дает возможность выпускникам технических вузов получить международное признание, пройти сертификацию в качестве «международных профессиональных инженеров» (IPE) в регистре Engineers Mobility Forum, тем самым, повысив свою конкурентоспособность и обеспечив профессиональную мобильность.

Сегодня в связи с ростом глобализации, вхождением в новый технологический уклад (повсеместный рост информационно-цифровых технологий), трансформацией промышленности в цифровую экономику меняется характер и профиль *профессиональной деятельности инженера*, которая становится мультифункциональной, требующей развитого синергетического мышления.

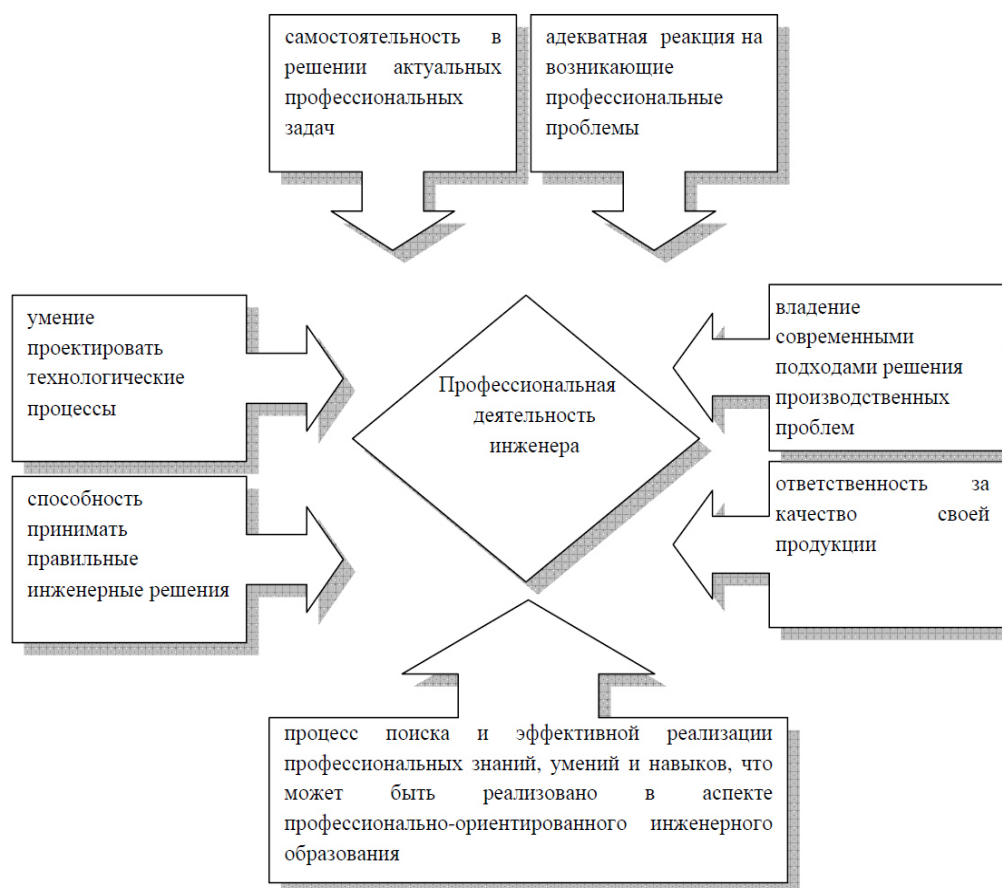
**Формулировка цели статьи.** Целью нашего исследования является рассмотрение профессиональной деятельности инженера через анализ социальных характеристик, так как от ценностных ориентиров инженера – ключевой профессии постиндустриального общества - во многом зависит будущее общества и государства.

**Изложение основного материала статьи.** В условиях, когда принцип интеграции становится системообразующим фактором социума, происходит переоценка и возрастание роли инженера в современном обществе, профессиональная деятельность существенно усложняется, так как «инженер выполняет проекты и разработки в области техники и технологий, которые оказывают существенное влияние на формирование инновационной экономики стран и, тем самым, обеспечивая ее конкурентоспособность» [1, с. 11].

Именно дальнейшее развитие инновационных, в том числе и сетевых, технологий призвано стать основой автоматизации профессиональной деятельности инженера, важное место в которой отводится:

- 1) развитию навыков специального инженерного мышления в условиях усложняющейся производственной деятельности;
- 2) «освоению навыков соединять теоретические знания с практической подготовкой» [2, с. 255];
- 3) владению инструментами современной цифровой экономики с использованием высоких цифровых технологий (high-tech digital);
- 4) формированию «профессиональной культуры, отвечающей современным социально-детерминированным требованиям» [3, с. 42];
- 5) социальным взаимодействиям и контактам.

Работа современного инженера характеризуется принципиально новыми техническими и технологическими подходами, смещением акцента на наукоемкие процессы. Профессиональная деятельность инженера все более превращается в социально-инженерную деятельность и предусматривает отбор и структурирование инвариантных и специальных знаний, позволяющих соответствовать современным запросам рынка труда, технологическим вызовам (см. рис.).



**Рисунок. Требования, предъявляемые к профессиональной деятельности инженера**

Каждая область профессиональной деятельности требует от инженера владения определенными компетенциями, но *инвариантными остаются мировоззренческая, проектная, исследовательская, организационно-управленческая компетенции.*

Стоит отметить, что профессиональная деятельность инженера должна наполняться духовным, нравственным и социальным контекстами.

Анализом ценностных особенностей профессиональной деятельности инженера в различных отраслях занимается широкий круг ученых. В исследованиях О. В. Крыштановской, В. И. Бакштановского, Ю.В. Согомонова, В.Г. Горохова, В.М. Розина, Л.Н. Кочетковой, В.В. Кочеткова отмечается значимость этической стороны в профессиональной деятельности инженера в современных условиях.

Усиление этической стороны профессиональной деятельности привело к развитию **этоса** профессии инженера, что ранее было свойственно представителям «свободных профессий» (Э. Дюркгейм): юристов, врачей и учителей. Под понятием профессионального этоса современного инженера понимается «комплекс профессионально-этических ценностей, входящих в состав базовых основ личности человека» [4, с. 41].

Появление таких терминов, как «этос инженера», «техноэтос» свидетельствует о том, что ценностные ориентации, этические нормы находятся в поле зрения профессиональной деятельности инженера, результаты этой деятельности не должны угрожать или вредить жизни человека. Согласно Дункан У.Д., этос инженера «основывается на комплексном труде ученого-изобретателя или ученого-конструктора и призван создавать благоприятную атмосферу взаимопонимания в трудовом коллективе» [5, с. 260].

В зарубежных странах проблемы инженерной этики активно рассматриваются и давно исследуются рядом ученых, в частности, комиссия Союза немецких инженеров, занимающаяся «основами оценки техники», определила восемь центральных ценностных областей технической деятельности: способность функционирования; экономичность; благосостояние; здоровье; безопасность; качество окружающей среды; качество общества; развитие личности [6].

Стоит отметить, что инженерная этика как единство теории и практики профессиональной деятельности инженеров находится на стадии становления в России и в современных исследованиях недостаточно представлен портрет современного инженера, описание его взаимодействий с обществом, его образ мысли [7, с. 127].

Изменение характера профессиональной деятельности формирует и новые вызовы к профессии, новые моральные дилеммы для инженера. Этическое значение инженерной деятельности, прежде всего, состоит в том, что инженерная деятельность и ее результаты в наибольшей степени должны отвечать общественным интересам, не создавать рисков для человека, общества и окружающей среды, предвидеть возможности и последствия технического прогресса и не уклоняться от ответственности за социальные, экономические и экологические последствия своих решений.

Внимание к этическому содержанию профессиональной деятельности должно усилить ценностную составляющую в мотивации инженерной деятельности [8, с. 355], поскольку у инженеров должно быть чувство ответственности перед обществом за результаты своей профессиональной деятельности.



Этика, по мнению ведущего российского исследователя по прикладной этике В.И. Бакштановского, «оказывается ничем иным, как переименованием органической части трудовой морали, присущей всему спектру профессий, и об особых нормативно-ценностных подсистемах при таком подходе к рассматриваемой теме говорить не приходится» [9, с. 174].

Исходя из этого, особое значение приобретает исследование роли и значимости этических ценностей, личностно-профессиональных качеств, которыми должен обладать современный специалист в области инженерии.

Ценностные основы профессиональной подготовки инженера третьего тысячелетия - это не только творчество и создание инновационных технологий, машинных систем, но и бережное отношение к природному комплексу, к человеку, эстетическое воздействие на него; представление проектов, имеющих «настоящую гуманность» (термин А. Хунинга) [10, с. 408].

В последнее время среди философов, социологов, педагогов участились дискуссии о том, как меняется этос современной профессии, какова динамика его развития, каковы риски таких изменений и предполагаемые социальные эффекты. Все исследователи сходятся во мнении, что структура этоса ненормативна, неформальна, имеет ценностную основу, следовательно, более устойчива, чем нормативная, и труднее поддается изменениям [11, с. 172].

Ряд ученых, показывая усиление этической (ценностной) стороны деятельности инженера, отмечают, что социальная роль инженера постоянно и закономерно растет:

1. Разработка, инновации, проектирование и применение техники должны оцениваться не только с политических, экономических, социальных, экологических, но прежде с морально-этических позиций. Недопустимо делать человека придатком технических артефактов и объектов [12, с. 172];

2. «...Экзистенциальный кризис, порожденный противостоянием человека и природы, делает первоочередной задачей преодоления автотрофного характера человеческой активности. Научно - техническая стратегия все более нуждается в воссоединении со стратегией нравственной» [13, с. 40];

3. Этические аспекты инженерной деятельности ... должны быть особо представлены и в общем курсе философии для будущих инженеров, в частности в связи с рассмотрением этапов развития техники и инженерной деятельности [14, с. 42-43].

Ценностные ориентации являются элементами структуры личности инженера и характеризуют направленность его профессиональной деятельности. В результате направленной деятельности инженера возникают новые черты личности, основные ценности жизни и культуры превращаются в собственные ценности человека, трансформируясь в этические нормы.

Специалист сегодня - это во многом продукт самого себя. Он должен заниматься самообразованием, самовоспитанием, саморазвитием, осознавать общечеловеческие ценности и идеалы. Трушников Д.Ю., рассматривая компетентностную модель выпускника ТюмНГУ, обладающего профессиональной компетентностью, социально-культурной компетентностью, профессиональными и социально-значимыми качествами личности, подчеркивает, что профессорско-преподавательский состав инженерного вуза отдает предпочтение формированию профессиональной компетентности, игнорируя или оставляя на самовоспитание формирование социально значимых качеств личности [15, с. 24]. Исходя из этого, он подчеркивает, что важным компонентом реализации модели воспитания инженера-интеллекта новой фармации стала внедренная система подготовки профессорско-преподавательских кадров высшей педагогической квалификации, реализуемая на кафедре теории и методики профессионального образования в виде организованного безвозмездного приобретения дополнительного к высшему образованию по направлениям «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы» [там же]. Такие практики позволяют создать модель культуры преподавателя в условиях современного технического вуза.

Самодисциплина, самоконтроль, активность в избранной сфере деятельности, в повышении своей профессиональной компетентности - необходимые качества современного специалиста.

Следовательно, особенности и ценности инженерного этоса состоят, с одной стороны, в форме совокупностей норм, регулирующих поведение инженера, как специалиста, так и человека, неписанных профессиональных образов, ценностно присвоенных человеком; с другой стороны, в регулировании своего поведения в соответствии с общепринятыми этическими нормами, способности нести ответственность за свою разработку, инновации, с целью, чтобы они действительно способствовали развитию человечества в лучшую сторону, служили на благо человека, обеспечивая ему безопасность и комфорт.

Немаловажную роль в формировании профессионально-этических принципов инженера играют базовые знания, логическое мышление, умение применять необходимые навыки для решения нестандартных задач и правильно расставлять приоритеты для достижения указанных целей, серьезно относиться к вопросам защиты информации. Современный инженер должен обладать такими качествами, как стремление к личностному развитию через самообразование, самообучение, самовоспитание, умение устанавливать коммуникацию, умение работать в команде.

**Выводы.** Обозначенные выше позиции говорят о значимости развития этического отношения к результатам профессиональной деятельности инженера в современном мире, другими словами, для успешного ее осуществления требуются не только специальные знания, навыки и умения, но и ряд профессионально-творческих качеств личности, ценностные ориентации, инновационное чутье.

Это связано с тем, что профессиональная деятельность инженера в эпоху наукоемких и высокотехнологичных отраслей приобретает глобальное значение: инженер должен соблюдать профессиональную этику, не быть «безучастным к судьбе людей».

Немаловажным фактором является также формирование на современном этапе новых видов инженерной деятельности - системотехнической и социотехнической, инженерно-психологических и других, появление которых обусловлено объективными потребностями, формированием нового типа технических систем, расширением объема знаний, используемых инженером. Все это способствует переходу профессиональной деятельности инженера на новый уровень, где происходит преобразование ответственности за отдельные технические операции в ответственность за технологический процесс производства в целом.

#### **Литература:**

1. Герасимов С.И. Создание единого международного образовательного пространства // Транспортная стратегия – XXI век, 2013. - № 20. - С. 10–12.

2. Шарафутдинова Р.И., Галимзянова И.И. Профессиональная деятельность современного инженера // Вестник Казанского технологического университета, 2012. - № 6. - Т. 15. - С. 255-257.
3. Васильева В.Д. Формирование проектной культуры как основная задача подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности // Совет ректоров, 2011. - № 9. - С. 38-44.
4. Воспроизводство инженерных кадров: вызовы нового времени. Под общ. ред. Л. Н. Банниковой. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. - 364 с.
5. Дункан У.Д. Основополагающие идеи в менеджменте. Пер. с англ. - М.: Дело, 1996. - 272 с.
6. Философия техники в ФРГ: сборник статей / сост.: Ц.Г. Арзаканян, В. Г. Горохов; пер. с нем. и англ. - М.: Прогресс, 1989. - С. 404-419. – Режим доступа: URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3132/3141> (дата обращения: 11.02.2017).
7. Переслегин С.Б., Луковникова Н.М., Парибок А. А. Инженерная онтология для формирования инженерных компетенций. Ч.1. Екатеринбург, 2013. - 229 с.
8. Евченко О.С. Ценностные основы инженерного труда / Труды IV международной научно-технической конференции (Резниковские чтения). Издательство: Тольяттинский государственный университет (Тольятти), 2015. - 233 с.
9. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: опыт университетского словаря: Учеб. пособие. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ; Центр прикладной этики, 2001. - 268 с.
10. Huning A. Das Schaffen des Ingenieurs: Beitrage zueiner Philosophie der Technik. – Duesseldorf: VDI Verlag, 1987.
11. Дроботенко Ю.Б. Изменение этоса педагогической профессии в современных социокультурных условиях // Наука о человеке: гуманитарные исследования, 2016. - №1 (23). - С. 170-179.
12. Черепанов Н.В. Этос инженерной деятельности и личностно-профессиональные качества инженера // Вестник МГТУ Станкин, 2011. - № 1. - С. 146-150.
13. Холодилова Е. В. Культурно - экологическая проблематика в контексте гуманитарной парадигмы образования // Alma - mater, 2006. – № 6. – С. 40-42
14. Терентьева И.Н., Михайлова Т.Л. Философия: учебное пособие (практикум) для студентов вузов / Нижегородский гос. техн. университет им. Р.Е. Алексеева. – Н. Новгород, 2013. – 182 с.
15. Трушников Д.Ю. К вопросу о профессиональной подготовке инженеров новой формации // Совет ректоров, 2011. - №2. - С. 22-29.

**Педагогика**

**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 №79 (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 исследования.** 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 компетентного 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 действительной 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, переоценкой 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 достижения 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 компетентного подхода в образовании // Научное наследие Т. И. Шамовой 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 компетентного подхода. Текст URL: [magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_3](http://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
11. Профессиональная компетентность педагога. - URL: <https://psyera.ru/5351/professionalnaya-kompetentnost-pedagoga>

**Педагогика**

**УДК: 378.17**

**кандидат педагогических наук, доцент Акимова Любовь Александровна**

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

### **ИМИТАЦИОННЫЕ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога актуально ввиду необходимости образования обучающихся, как субъектов здоровой и безопасной жизнедеятельности. В числе ведущих средств его обеспечения выступают имитационные игры, позволяющие освоить знания, развивать умения, навыки, способы обеспечения безопасной образовательной среды.

*Ключевые слова:* культура здорового и безопасного образа жизни будущего педагога, имитационная игра, безопасная образовательная среда.

*Annotation.* Formation of culture of healthy and safe lifestyles of future teachers is important because of the need of education students as the subjects of healthy and safe living. Among the leading means of achieving it are simulation games that allow them to acquire knowledge, develop abilities, skills, ways of ensuring a safe educational environment.

*Keywords:* culture of healthy and safe lifestyles of the future teacher, the imitation game, safe educational environment.

**Введение.** Нестабильность жизнедеятельности человека, сопровождающаяся опасными ситуациями природного, техногенного и социального характера, обуславливает необходимость образования обучающихся, как субъектов здоровой и безопасной жизнедеятельности.

Педагог, обладающий культурой здорового и безопасного образа жизни, обеспечивает защиту прав, свобод, жизни и здоровья участников образовательных отношений, физическую, интеллектуальную и духовную безопасность личности, общества и государства. Физическая безопасность предполагает защиту чести, достоинства, здоровья и жизни человека. Интеллектуальная безопасность предусматривает защиту интеллектуальной уверенности и чистоты мышления, своих прав и действий, объединяя психологическую подготовку, оперативное и тактико-стратегическое мышление, контроль состояний, мобилизации сил. Духовная безопасность реализуется в защите убеждений, верований и морали [1; 2].

**Изложение основного материала статьи.** Создание условий для мотивации обучающихся к обеспечению безопасности, освоения системы знаний об источниках опасности, средствах их предупреждения и преодоления, развития умений и навыков безопасного поведения, личностных качеств, способствующих предупреждению и преодолению рисков жизни и здоровью, выступают в числе приоритетов отечественной системы образования, функций современного педагога. Следовательно, в образовательных организациях высшего образования актуализируется проблема формирования культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога, определения средств, методов и технологий профессиональной подготовки в русле обеспечения личной, общественной и государственной безопасности.

Анализ педагогической литературы убеждает, что этап профессиональной подготовки будущего педагога в вузе является наиболее сензитивным в русле формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, так как именно в этом возрасте происходит:

- усвоение информации, связанной с обеспечением здоровья и безопасности в профессиональной деятельности;
- определяются фундаментальные жизненные принципы, утверждающие ценности здорового и безопасного образа жизни;
- происходит интенсивная работа по профессионально-личностному саморазвитию;
- вырабатывается профессиональный стиль поведения;
- развивается критичность мышления;
- интенсивно формируется способность к самопознанию и самосознанию.

В ходе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога важно:

— обеспечивать при проведении занятий условия, соответствующие санитарно-гигиеническим требованиям, нарушение которых снижают уровень активности основных психических процессов; необходимость соблюдения будущим педагогом режима дня, питания, двигательной активности;

— способствовать достаточную высокую избыточность учебной информации, что предотвращает ее искажение при передаче и восприятии, сохраняет устойчивость внимания;

— соблюдать требования к использованию средств наглядности (нормирование яркости, уровня освещенности, контрастности, качества изображения в соответствии размерам аудитории); уровень сложности языка учебного материала;

— сполна реализовывать потенциал устной речи как ведущего средства в управлении вниманием и восприятием. Помнить, что уровень громкости, тембр и темп речи, интонирование и паузы, не неся смысловой нагрузки, выступают в то же время мощными естественными ориентирами содержательной стороны сообщения для будущего педагога;

— использовать прямое управление восприятием (в случае затруднений в понимании учебной информации необходимо делать акцент на наиболее важных положениях; уточнять конкретный элемент или область таблицы, схемы, диаграммы, графика, что конкретно необходимо увидеть и понять, чтобы не возникали смысловые барьеры;

— умеренно разнообразить изложение учебного материала, используя приемы поддержки и удержания внимания;

— помнить и учитывать влияние эмоционального фактора на производительность интеллектуальной работы.

В числе ведущих средств формирования культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога выступают имитационные игры, позволяющие освоить знания, развивать умения и навыки здорового и безопасного педагогического взаимодействия, способы обеспечения безопасной образовательной среды.

Имитационные игры принадлежат к методам активного обучения. Их специфика состоит в моделировании позитивного взаимодействия участников образовательных отношений, сообразно условиям педагогической ситуации, превращая образовательную организацию в школу «жизни», будущему педагогу возможность стать субъектом здоровой и безопасной жизнедеятельности. Это специфический класс интерактивных игр (учебных, производственных, управленческих, развивающих), которые применяются для активизации интеллектуальной деятельности участников образовательных отношений, создания многоаспектных условий в установлении позитивного взаимодействия, коллективного принятия решений [6; 7; 9; 10].

Педагогические задачи имитационных игр в русле формирования культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога:

- ценностно-смысловое самоопределение будущего педагога;
- формирование у будущего педагога целостного образа педагогического труда, осуществляющегося в интересах личности, общества и государства;
- приобретение и преобразование у будущего педагога опыта организации здоровой и безопасной жизнедеятельности;
- развитие критического мышления будущего педагога, рефлексии в отношении себя и обучающихся;
- формирование у будущего педагога положительной мотивации и интереса к педагогической деятельности, развитие навыков позитивной коммуникации;
- создание оптимальных условий осуществления образовательного процесса, обеспечивающего повышение уровня культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога.

Принципы построения имитационной игры в процессе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога:

- научности (реализуется с опорой на современные теории и концепции, которые позволяют создавать целостное представление по обеспечению безопасности жизнедеятельности человека в условиях опасных ситуаций и ситуаций неопределенности);
- креативности, который позволяет формировать новые знания, развивать умения, навыки, способы безопасной жизнедеятельности с опорой на имеющееся; преобразовывать опыт организации здоровой и безопасной жизнедеятельности;
- гуманистичности (основной ценностью педагогического взаимодействия выступает человек и забота о его безопасности в условиях современного социума);
- междисциплинарности (требуется формирование метапредметного знания по обеспечению здоровой и безопасной жизнедеятельности участников образовательного процесса);
- проблемности (в русле проблематики обеспечения личной, общественной, государственной безопасности);
- наглядности – структурный и информационный планы игры визуализируются (в таблицах, схемах, графиках и т.д.);

— автономности – различная комбинация отдельных сюжетов и эпизодов имитационной модели позволяет организовать игру применительно к конкретному составу участников, дает возможность спроектировать учебный курс на основе имитационной игры как ведущего средства освоения дисциплины. Реализация отдельных блоков игры в различных комбинациях обеспечивается разработкой множества вариантов ее информационного обеспечения;

— модульности – возможность реализации отдельных элементов имитационной игры как готовых блоков в последующих методических разработках;

— соразмерности игровой деятельности, реализующий положение о том, что интенсификация игровой деятельности, а также ее объем и содержание, применительно к конкретному учебному фрагменту, находятся в прямой зависимости от совокупности ситуационных условий: подготовленности игроков, эмоционального настроя, технического оснащения, резерва времени и т.п.;

— технического обеспечения – наличие и исправность технических средств для передачи, хранения, визуализации, обработки информации;

— диагностичности - сбор, систематизация и обобщение экспертной информации способствуют достижению цели имитационной игры на основе диагностического материала, тщательно продуманной и отработанной методики экспертного оценивания.

Соблюдение выделенных принципов реализации имитационных игр в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога обеспечивают:

— полноту погружения участников игры в игровую ситуацию (при проведении имитационной игры требуется ее сопровождение набором заданий);

— постепенность принятия участниками игры игровой ситуации (первые ее этапы необходимо максимально упростить для адаптации участников к новым условиям, освоения предлагаемой игровой деятельности);

— равномерную игровую нагрузку на участников игры (на каждом занятии будущие педагоги должны получать равные порции новой информации);

— соревновательность игровых групп, повышающей ответственность участников за коллективный продукт игровой деятельности в русле необходимости его публичной презентации;

— реалистичность моделируемой ситуации (игровой сюжет и деятельность должны быть аутентичны реальным жизненным ситуациям).

Пример использования имитационной игры «Безопасная образовательная среда» в ходе формирования культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога.

Реализация имитационной игры предполагала выполнение группового проекта, сущность которого в том, что каждый будущий педагог формулировал свое видение «безопасной» образовательной среды. Заведомо предполагалось, что ее построение достижимо.

В ходе подготовки к реализации проекта будущие педагоги во внеаудиторное время обдумывали и формулировали ответы на следующие вопросы:

— Безопасность – это отсутствие опасности?

— Возможно ли существование безопасной образовательной среды и каковы ее границы?

— В чьих полномочиях и силах обеспечить безопасность участников образовательных отношений?

— Каковы нормативные основы и доля ответственности за обеспечение безопасной образовательной среды у участников образовательных отношений и участников отношений в сфере образования?

— Как связаны между собой: безопасная образовательная среда и национальная безопасность?

— Персонификация или коллективизм для обеспечения безопасной образовательной среды?

По соответствующим направлениям формировались группы обучающихся, выполняющих групповой проект.

В помощь принятия наиболее рационального варианта решения конкретной задачи проводились занятия - диспуты (на основе опыта конкретной образовательной организации) и занятия-практикумы.

Примеры заданий для занятий-практикумов:

— составьте кластер по теме «безопасная образовательная среда» и дайте определение понятию;

— выделите факторы риска образовательной среды, распределите по группам (основание для классификации: по происхождению, по локализации, по возможности минимизации); определите субъектов и направления деятельности образовательной организации по их минимизации;

— осуществите анализ педагогических рисков, обоснуйте условия, снижающие опасности жизни и здоровью участников образовательных отношений;

— в групповой работе разработайте модель безопасной образовательной среды конкретной образовательной организации, выделив в ней цель, задачи, условия, субъектов, направления деятельности, средства, результат и способы его диагностики;

— подготовьте групповую презентацию безопасной образовательной среды от имени директора образовательной организации.

Итогом имитационной игры выступали групповые дебаты по выбору наиболее рациональной модели безопасной образовательной среды.

Для обсуждения дебатов предлагались следующие задания и вопросы:

— осуществите оценку активности каждого игрока (содержание его выступления (как он использовал аргументы, какова их сила), стиль взаимодействия в команде и с аудиторией (ораторское искусство), стратегия поведения (в части структуры, логики, расстановки приоритетов, понимания вопросов));

— какие выступления вам особо понравились и почему?

— чьи выступления вам запомнились больше всего, с чем это связано?

— оцените работу председателя и секретаря;

— почему не все участвующие в игре были активны?

— оцените личное участие в дебатах (как вы умеете слушать, выстраивать выступления, задавать вопросы, сдерживать или проявлять эмоции).

Реализация имитационной игры «Безопасная образовательная среда» способствовала формированию культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога в освоении им трудовой функции

профессионального стандарта педагога, обеспечивая подготовку специалистов образования к участию и использованию международных программ [3] в русле устойчивого образования и образа жизни:

- иницилируя активность будущих педагогов;
- оснащая их способами продуктивной деятельности, работы с разнообразием информационных текстов;
- стимулируя индивидуальный выбор и мотивацию творчества;
- обеспечивая развитие критичности мышления, обмен ценностными суждениями;
- активизируя сотрудничество в групповой работе;
- реализуя тренинг моделей, стратегий поведения и коммуникативных умений;
- оказывая помощь в самоуправлении самостоятельной деятельностью, получении «Я-сообщений», принятии решений.

**Выводы.** Актуальность формирования культуры здорового и безопасного образа жизни будущего педагога обусловлена потребностью личности, общества и государства в здоровьесбережении и обеспечении безопасности. Реализация имитационных игр с будущими педагогами позволяет освоению знаний, развитию умений, навыков, способов обеспечения безопасной образовательной среды - требований профессионального стандарта педагога, идей международной программы по устойчивому образованию и образу жизни в отечественной системе образования.

#### **Литература:**

1. Акимова, Л.А. Основы безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной организации. Методика обучения и воспитания / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, А.М. Зуев. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2017. – 244 с.
2. Акимова, Л.А. Социогуманитарные предпосылки формирования здорового и безопасного образа жизни бакалавра педагогического образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики (серия Гуманитарные науки). – 2017. - №4. – С. 27 – 29.
3. Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 63 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психологические особенности развития жизнеспособности и жизнестойкости человека / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Известия Российской академии образования. - 2015. - № 4. - С. 110-122.
5. Крутько, И.С. Психотехнологии формирования «небезопасности» в обществе / И.С. Крутько // Векторы психологической безопасности современного общества: доверие и субъективное благополучие: материалы VII международного симпозиума. Гуманитарный университет; Российское психологическое общество. – М.: Российская академия образования. - 2016. - С. 44-55.
6. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебн. пособие для студентов высших учебн. заведений – М.: Академия, 2006. – 386 с.
7. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. – М.: МПУ, Рос.пед. агентство, 1996. – 269 с.
8. Риски современного образовательного пространства: монография / Е.Е. Лутовина и др. – Оренбург: Экспресс-печать, 2014. – 180 с.
9. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы: учебное пособие. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2014. - 422.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

**Педагогика**

**УДК 796.894**

**аспирант, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук**

**Алшувайли Хассун Хашим (ИРАК)**

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

**доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич**

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), Красноярский государственный

педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск),

Сибирский государственный университет науки и технологий имени

академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск),

Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

**кандидат педагогических наук, доцент Стручков Владимир Ильич**

Красноярский государственный аграрный университет (г. Красноярск),

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНЫХ СУДЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены актуальные проблемы теоретической подготовки футбольных судей. Представлены результаты эксперимента по оценке теоретической подготовки российских и иракских футбольных судей на завершающем этапе освоения ими программ начальной профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* арбитр, судья, футбольное судейство, футбол, квалификация, оценка, ошибка, видеоповтор, Российский футбольный союз (РФС), ФИФА.

*Annotation.* The article deals with the actual problems of theoretical training of football judges. The article presents the results of an experiment to assess the theoretical training of Russian and Iraqi football judges at the final stage of their development of initial training programs.

*Keywords:* arbitrator, judge, football refereeing, soccer, qualification, assessment, mistake, video review, Football Union of Russia (FUR), FIFA.



**Введение.** Футбольное судейство, как любой другой вид профессиональной деятельности, предполагает возможность совершения ошибочных действий и принятия ошибочных решений в виду недостаточной квалификации судей. Последняя, в свою очередь, обусловлена индивидуальными различиями в понимании философии и механики судейства, правил игры, разным уровнем владения практическими судейскими навыками [2].

Кроме того, существует ряд внешних факторов, влияющих на оценку квалификационной компетентности футбольных арбитров. Это и критическое отношение к ним со стороны зрителей, и обсуждение действий судей в средствах массовой информации (в первую очередь, речь идёт о некорректных оценках), и допустимость публичных критических замечаний со стороны игроков команд [1].

Разумеется, внешние оценки, вряд ли можно считать ведущим и достаточным основанием для того, чтобы делать обоснованные выводы о том, насколько квалифицированы арбитры.

Тем не менее, прогрессивное развитие футбола, изменения в правилах игры, широкое распространение мировой практики публичного обсуждения спорных решений арбитров создают ситуацию, при которой качество подготовки футбольных судей, уровень их квалификации, который должен соответствовать мировому уровню развития футбола, требуют пристального внимания [3].

Особую актуальность эти вопросы представляют для футбольного судейства в свете предстоящего чемпионата мира по футболу.

**Формулировка цели статьи.** В рамках диссертационного исследования, посвящённого сравнительному анализу программ профессиональной подготовки футбольных судей в России и Ираке, был проведён констатирующий эксперимент, в ходе которого осуществлялась оценка теоретической подготовки футбольных судей на завершающем этапе освоения ими программ профессиональной подготовки.

**Изложение основного материала статьи.** Вопросам теоретической подготовки футбольных арбитров посвящены труды А.Д. Будогосского, К.Л. Вихрова, Н.В. Левникова, В.Г. Липатова, П.Н. Кулалаева, А.Н. Спирина, С.Г. Хусаинова.

При обсуждении актуальных проблем подготовки и оценки квалификации российских футбольных арбитров нельзя не обратиться к мнению крупнейшего эксперта в данном вопросе, разработчика авторских методических подходов к подготовке футбольных судей начальной квалификации, руководителя департамента судейства и инспектирования Российского футбольного союза (РФС) Андрея Дмитриевича Будогосского.

Один из крупнейших спортивных Интернет-порталов «Рамблер-спорт» 4 января текущего года опубликовал, со ссылкой на ИТАР ТАСС, интервью с А.Д. Будогосским, в котором он, подводя итоги 2017 года, назвал «ахиллесовой пятой» российского футбольного судейства невыполнение футбольными арбитрами нормативов по физической подготовке и теории [4].

По словам А.Д. Будогосского, численность футбольных судей, не способных пройти тестирование по нормативам теоретической и физической подготовки, за последние годы существенно снизилась, однако количество таких арбитров по-прежнему остаётся недопустимо высоким.

Ситуация осложняется ещё и тем, что в число не сумевших пройти тестирование в основном попадают судьи, работающие во втором дивизионе, то есть молодые арбитры, что создаёт угрозу кадрового дефицита арбитров для высшего дивизиона.

На данный момент указанная проблема решается, в основном, за счёт жёсткого контроля качества теоретической и физической подготовки судей со стороны департамента и судейского комитета с сопутствующим сокращением кадрового состава путём исключения тех, кто не сдал нормативы.

На сегодняшний день осталось порядка 240 судей из более чем трёхсот. При этом отмечается, что не сдавшие нормативы арбитры отстранены от судейства в текущем сезоне, за исключением судей премьер-лиги, которым была предоставлена возможность пересдать нормативы. За наиболее серьёзные ошибки некоторые судьи были временно переведены из категории «Про» в категорию «А», которая позволяла работать только на играх первенства ФНЛ. Анализ ошибочных действий, совершаемых судьями во время игр, указывает на то, что в центре проблемного поля теоретической их подготовки – вопросы, связанные с квалификацией положения «вне игры».

Несмотря на то, что указанные меры позволили исключить из состава недостаточно компетентных судей и оптимизировать нагрузку действующих арбитров, по нашему мнению, одним сокращением кадров проблему несоблюдения нормативов теоретической и физической подготовки футбольных арбитров решить вряд ли удастся. В данном случае к решению проблемы следует подходить стратегически – с позиции пересмотра системы базовой подготовки судей начальной категории [3].

В исследовании осуществлялась оценка теоретической подготовки футбольных судей на завершающем этапе освоения ими программ профессиональной подготовки.

Выборку составили 10 человек, осваивающих различные программы подготовки футбольного судейства.

Пятеро испытуемых имеют профессиональную подготовку в области физкультуры и спорта и получают дополнительное образование в Институте физической культуры, спорта и туризма Сибирского федерального университета в г. Красноярске по программе спортивного судейства в футболе.

Ещё пятеро испытуемых – граждане Ирака, не имеющие профессионального физкультурно-спортивного образования, осваивающие краткосрочную программу начальной профессиональной подготовки на сайте ФИФА по удалённой форме с последующим прохождением итогового тестирования.

Учитывая тот факт, что в практической деятельности футбольных судей ситуации «вне игры» являются одними из самых сложных для анализа и принятия объективного решения, была определена тема теоретического тестирования – «Положение «вне игры».

Процедура оценки уровня теоретической подготовки участников эксперимента по теме «Положение «вне игры» предусматривала прохождение ограниченного по времени испытания, суть которого сводилась к следующему: каждому испытуемому предъявлялось 10 статических и 10 динамических изображений игровых ситуаций, соответствующих положению «вне игры».

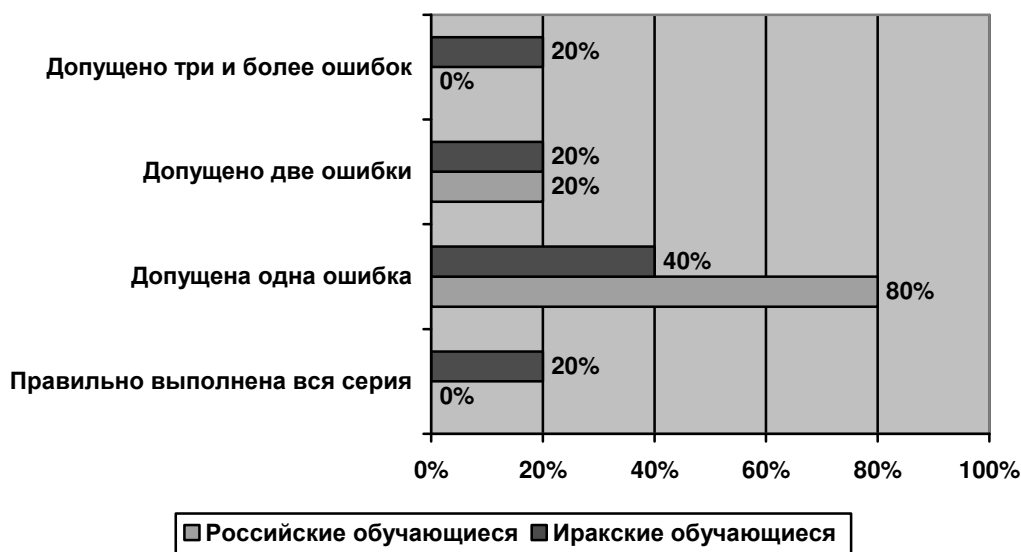
Изображения игровых ситуаций подразделялись на два типа: простые и сложные. В простых ситуациях – двое игроков, в сложных – шесть игроков, включая вратаря.

Время на просмотр каждого изображения было фиксированным: для статических изображений – 180 мс, для динамических – 360 мс.

Очередность показа картинок и видеороликов каждому из испытуемых – произвольная.

Задача испытуемых состояла в том, чтобы ответить на вопрос, есть или нет положение «вне игры», и, если есть, то кто в нём находится.

Данные, отображающие результаты успешности выполнения задания на определение положения «вне игры» в простых ситуациях при предъявлении статических изображений в двух группах испытуемых представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Показатели результативности выполнения задания на серии статических изображений с простыми ситуациями «вне игры»**

Данные, отображённые на рисунке 1, свидетельствуют о том, что в группе иракских испытуемых из пятерых человек только один справился с выполнением задания в полном объёме.

Этот респондент безошибочно определил, что каждое из предъявленных изображений соответствует положению «вне игры», и верно назвал находящихся в положении «вне игры» игроков.

Доля тех, кто допустил одну ошибку, среди российских обучающихся вдвое больше, чем среди иракских. В абсолютных значениях – разница в два человека.

Применительно к данной категории испытуемых, следует отметить, что все они совершали одну и ту же ошибку – не сумели квалифицировать ситуацию как относящуюся к положению «вне игры».

При это важно отметить, что ошибочные варианты не повторялись, т.е. каждый из испытуемых исключал то изображение, которое не исключал никто другой.

Результаты выполнения задания теми двоими испытуемыми, которые допустили по две ошибки, в количественном аспекте абсолютно идентичны: по одной ошибке в определении наличия положения «вне игры» и по одной ошибке в определении участников положения «вне игры».

Если говорить о содержательной стороне ошибочных действий, то здесь речь идёт о том, что ошибочное указание на отсутствие в изображении положения «вне игры» относилось к разным изображениям, точно так же, как неверное определение участников положения «вне игры» касалось разных изображений.

Иракский обучающийся, допустивший три ошибки, во всех трёх случаях не смог квалифицировать положение «вне игры».

Данные, отображённые на рисунке 1, указывают на наличие различий в результативности выполнения заданий российскими и иракскими слушателями курсов футбольных арбитров.

Для определения степени статистической значимости обнаруженных различий использовался U-критерий Манна-Уитни для несвязных выборок.

$$U_{эмп} = 5.5$$

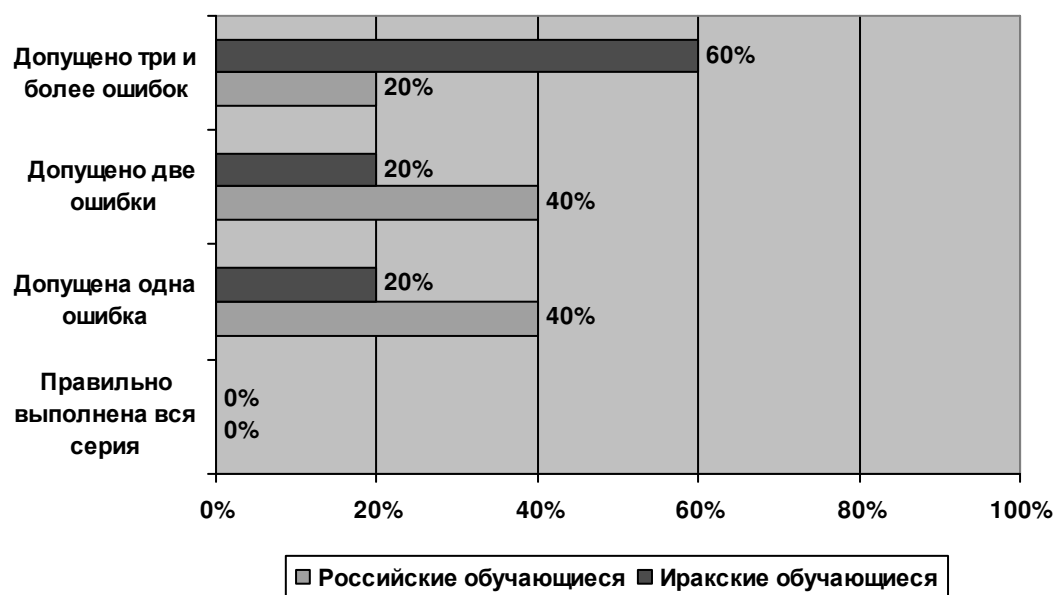
$$U_{кр}(0.05) = 4$$

$$U_{кр}(0.01) = 4$$

Так как  $U_{кр} < u_{эмп}$ , с вероятностью 95% различия в уровнях выборок можно считать не существенными.

Для нас несущественность различий между выборками служит свидетельством того, что при подготовке футбольных арбитров по теме «Положения «вне игры» допускаются одинаковые недоработки, ведущие к сходным пробелам в качестве теоретической подготовки.

Данные, отображающие результаты успешности выполнения задания на определение положения «вне игры» в сложных ситуациях при предъявлении статических изображений в двух группах испытуемых представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Показатели результативности выполнения задания на серии статических изображений со сложными ситуациями «вне игры»**

Безошибочно выполнить всю серию заданий со сложными ситуациями «вне игры», предъявляемыми в виде статических изображений, не смог ни один из участников исследования.

Одна ошибка допущена двумя российскими обучающимися и одним иракским.

Соотношение тех, кто допустил по две ошибки, идентично предыдущему.

Большинство иракских слушателей курсов ФИФА допустили по 3 ошибки. Среди российских слушателей курсов СФУ в этой категории оказался 1 человек. Следует отметить, что более трёх ошибок не допустил никто, что указывает на наличие определённых знаний, позволяющих квалифицировать положение «вне игры» в сложных ситуациях с количеством игроков в 6 человек.

Во всех случаях допускалась одна ошибка – ситуация не была квалифицирована участниками исследования верно, т.е. как положение «вне игры».

Полученные данные так же были подвергнуты статистической обработке с применением U-критерия Манна-Уитни.

$$U_{эмп} = 7.5$$

$$U_{кр}(0.05) = 4$$

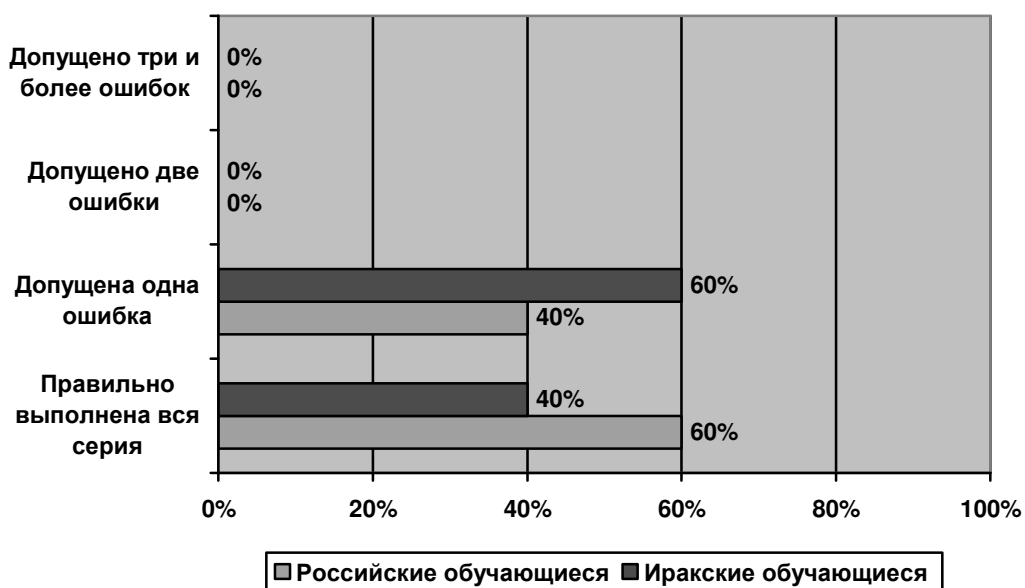
$$U_{кр}(0.01) = 4$$

Так как  $U_{кр} < U_{эмп}$ , с вероятностью 95% различия в уровнях выборок можно считать не существенными.

Полученные данные свидетельствуют о том, что предъявление статических изображений со сложными ситуациями «вне игры» с большим трудом поддается слушателями курсов подготовки футбольных судей анализу. В этой связи мы не исключаем того, что работа с фотодокументами в процессе обучения либо не практикуется, либо практикуется в недостаточном объёме.

Обратимся к данным, полученным в ходе дидактического тестирования с применением видеоматериалов.

Сведения об успешности выполнения задания на определение положения «вне игры» в простых ситуациях при предъявлении динамических изображений в двух группах испытуемых представлены на рисунке 3.



**Рисунок 3. Показатели результативности выполнения задания на серии динамических изображений с простыми ситуациями «вне игры»**

Рисунок 3 наглядно демонстрирует достаточно высокую успешность выполнения заданий этой серии.

Очевидны так же и небольшие различия в уровнях результативности работы с видеоматериалами между двумя группами. Тем не менее, они так же были подвергнуты статистической обработке с применением U-критерия Манна-Уитни.

$$U_{эмп} = 8$$

$$U_{кр}(0.05) = 4$$

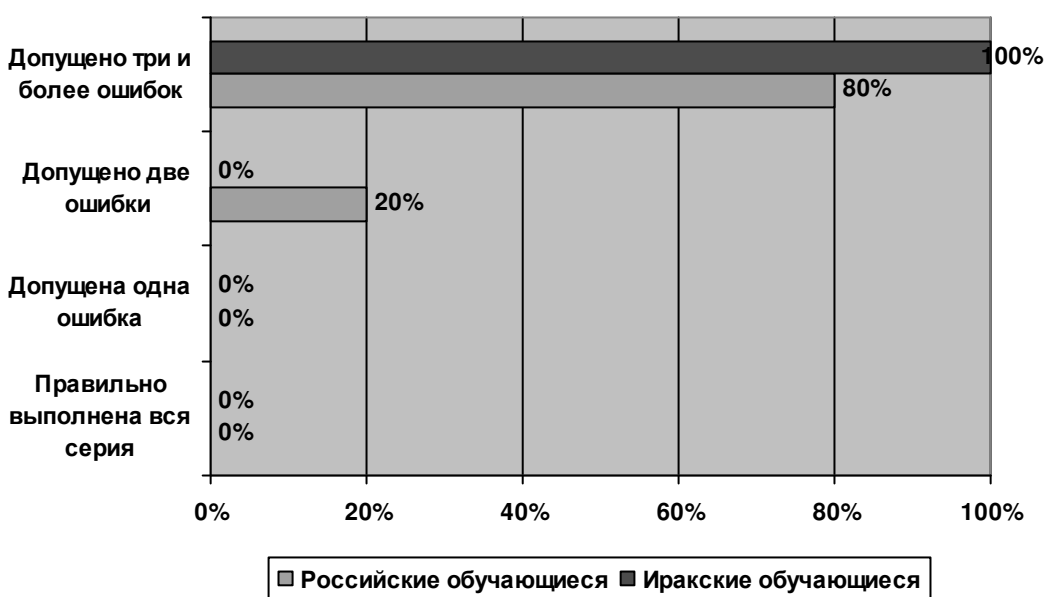
$$U_{кр}(0.01) = 4$$

Так как  $U_{кр} < U_{эмп}$ , с вероятностью 95% различия в уровнях выборок можно считать не существенными.

Применительно к сведениям, отображённым на рисунке 3, необходимо указать на одну немаловажную особенность: участники исследования, допустившие ошибки, верно определили наличие положения «вне игры». Затруднения вызвало уточнение игроков, оказавшихся в ситуации «вне игры».

Сопоставление данных об успешности выполнения задания по статическим и динамическим изображениям простых ситуаций «вне игры» показало, что при использовании видеоряда результативность выше. Мы полагаем, что это обусловлено гораздо большей наглядностью видеоматериала, в сравнении с фотоматериалом, в том смысле, что первый позволяет воспринимать не только результативную, но и процессуальную сторону демонстрируемой ситуации, а, значит, помогает начинающему арбитру лучше сориентироваться в алгоритме возникновения положения «вне игры».

Предъявление видеоматериалов со сложными ситуациями «вне игры» дало следующие результаты (рис. 4).



**Рисунок 4. Показатели результативности выполнения задания на серии динамических изображений со сложными ситуациями «вне игры»**

Положение, складывающееся в отношении работы обучающихся с видеоматериалами, фиксирующими сложные ситуации «вне игры» в динамике, можно без преувеличения назвать критическим.

Абсолютное большинство обучающихся на курсах ФИФА и подавляющее большинство обучающихся на курсах СФУ, не справляется даже с половиной заданий.

Так же, как при предъявлении видеорядов с простыми ситуациями «вне игры», в ходе просмотра сложных ситуаций тестируемые безошибочно определяют положение «вне игры», однако разобраться с тем, кто из шести игроков – в положении «вне игры», а кто остаётся за его пределами, для них оказывается недоступным.

Применение к количественным данным статистического критерия Манна-Уитни дало следующий результат:

$U_{эмп} = 7$

$U_{кр}(0.05) = 4$

$U_{кр}(0.01) = 4$

Так как  $U_{кр} < U_{эмп}$ , с вероятностью 95% различия в уровнях выборок можно считать не существенными.

На основании полученных данных мы можем констатировать сходство проблем в квалификации положения «вне игры» обучающимися по разным программам подготовки футбольных судей.

**Выводы.** На сегодняшний день система подготовки судейских кадров в футболе, за исключением некоторых европейских стран, развивается не столь динамично, как сам мировой футбол.

Можно констатировать наличие явного противоречия между требованиями, предъявляемыми к уровню подготовленности судей, и реальными их возможностями осуществлять данный вид деятельности.

Подготовка высококвалифицированных кадров для института футбольных арбитров должна предусматривать отлаженную систему профессионального отбора, использование учебного плана, содержание которого ориентировано не только на приобретение знаний, касающихся правил судейства, но и на формирование практических навыков ответственного судейства с учётом меняющихся правил и использованием современных технологий, а также обязательное выполнение нормативов по физической подготовке.

Проведённое нами эмпирическое исследование уровня теоретической подготовки российских и иракских слушателей курсов начальной профессиональной судейской подготовки по теме «Положение «вне игры»» показало, что участники исследования слабо владеют навыком распознавания ситуаций «вне игры» по статическим изображениям. При наличии способности к квалификации самой ситуации допускаются ошибки в уточнении игроков в положении «вне игры». Это в большей степени относится к сложным вариантам (с шестью игроками), нежели к простым (с двумя игроками), однако в целом обстановка, складывающаяся вокруг работы арбитров с фотодокументами, весьма неблагоприятная.

При предъявлении участникам исследования видеорядов с простыми ситуациями «вне игры» количество допущенных ошибок меньше, что указывает на высокий образовательный потенциал динамических изображений тех игровых моментов, которые нередко возникают в работе арбитра.

Сложные ситуации «вне игры», предъявляемые обучающимся в форме видеоматериала, позволяют им безошибочно устанавливать сам факт наличия положения «вне игры», но при этом уточнение позиций игроков оказывается недоступным. В данном случае мы не исключаем того, что испытуемым нужно было больше времени для просмотра. В то же время, важно понимать, что в ходе игры, когда сегодняшние слушатели арбитражных курсов будут судить матч на поле, им придётся ориентироваться в ситуации в режиме реального времени.

Таким образом, очевидно, что современный подход к обучению футбольных судей требует, помимо использования графических схем различных игровых ситуаций, активного практического применения фото- и видеоматериалов, которыми следует обогащать содержательную сторону образовательного процесса. Этот тезис тем более справедлив, что он соответствует актуальным мировым тенденциям развития футбольного судейства, среди которых ведущее место занимает популяризация работы футбольных арбитров с видео повторами и стоп-кадрами, фиксирующими возникающие во время игр спорные ситуации.

В этой связи решение актуальных проблем подготовки и оценки квалификации футбольных судей сопряжено с разработкой, обоснованием и экспериментальной апробацией инновационных базовых образовательных программ подготовки судей начальной категории по футболу.

#### **Литература:**

1. Будогосский А.Д. Организационно-педагогические аспекты построения процесса профессиональной подготовки футбольных арбитров начальной категории / А.Д. Будогосский – М., 2008. – 186 с.
2. Вихров К.Л. Подготовка футбольного арбитра / К.Л. Вихров. – Киев: Здоровье, 1987. – 200 с.
3. Кулалаев П.Н. Начальная подготовка футбольных арбитров: Автореф. дисс... канд. пед. наук / П.Н. Кулалаев. – Волгоград: ВГАФК, 2006. – 22 с.
4. РФС: невыполнение нормативов остаётся «ахиллесовой пятой» российского судейства // Интернет-портал Рамблер-спорт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sport.rambler.ru/football/38821651-nazvana-ahillesova-pyata-rossiyskogo-sudeystva/>

УДК: 378.2

доцент кафедры социально гуманитарных дисциплин

**Барсагаева Ирина Владимировна**

Северо-Кавказский социальный институт (г. Ставрополь);

**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);

**преподаватель Хагай Вадим Валерьевич**

Филиал Военной Академии РВСН имени Петра Великого (г. Серпухов)

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И РИТМИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА В ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема телесного и духовного единства в физической культуре. В этой связи становятся актуальными рассматриваемые различные варианты здорового образа жизни. Обращается внимание на то, что на здоровье и духовность новых поколений оказывает влияние ряд факторов, а именно биологических факторов, социально-генетических, природно-климатических, антропогенных, а также факторов образованности человека, его интеллигентности и культуры. Приведены результаты исследований ведущих ученых в этом направлении. Проведены исследования влияния ритмической гимнастики на телесно-духовную гармонию личности. Сделаны выводы по проведенным наблюдениям работы различных методик данного направления деятельности.

*Ключевые слова:* физическая культура, ритмическая гимнастика, физическое воспитание, духовный компонент, общечеловеческая культура.

*Annotation.* In article the problem of corporal and spiritual unity in physical culture is considered. In this regard there are relevant considered various options of a healthy lifestyle. The attention that a number of factors, namely biological factors, social and genetic, climatic, anthropogenic and also factors of education of the person, his intelligence and culture exerts impact on health and spirituality of new generations is paid. Results of researches of the leading scientists are given in this direction. Researches of influence of rhythmic gymnastics on corporal and spiritual harmony of the personality are conducted. Conclusions on the made observations of work of various techniques of this direction of activity are drawn.

*Keywords:* physical training, rhythmic gymnastics, physical training, spiritual component, universal culture.

**Введение.** Будущее государства, как известно, зависит от состояния экономики, устойчивый рост которой определяется территорией, наличием природных ресурсов, уровнем технологического развития промышленности. Достижения научно-технического прогресса значительно сократили и продолжают сокращать долю физического труда человека. Повсеместное применение механизированного и автоматизированного производства, современных средств связи и транспорта, все это привело к тому, что объем мышечной работы в общей массе материального производства сократился за последние 100 лет в 20 раз. Это постепенно ведет к производственной гипокинезии, вызывающей в организме человека различные физиологические изменения, которые могут отрицательно отразиться на его работоспособности и вызывать различные заболевания. Самой большой ценностью любого цивилизованного государства является генофонд страны и его людской потенциал, работоспособность которого позволяет рационально использовать все ресурсы страны и превратить их в богатство народа в целом и каждого члена общества в отдельности. Уровень здоровья в обществе теснейшим образом связан с интенсивностью работы, которая зависит от уровня физического здоровья, профессионализма и мотивации. Если мотивацию можно повысить за счет идеологии, материальной стимуляции, ответственности, то способность интенсивно работать невозможно повысить чем-либо, кроме здоровья.

**Формулировка цели статьи.** Выдвинув важные вопросы, отмеченные социальными и экономическими факторами, что связано с резким снижением степени здоровья, нужно заметить, что в настоящее время обостряют проблемы воспитания физической культуры в контексте розыска результативных средств и технологий.

Ученые достоверно замечают, что одним из важнейших факторов улучшения здоровья и здорового образа жизни является физическое воспитание человека. Физическая культура, сегодня заслуживает особый смысл в приобретении навыков здорового образа жизни и, проявляя прямое воздействие на существование человека, укрепляют, в то же время, здоровье, стабильность к влиянию аспектов риска, болезням, психическим заболеваниям и вредоносным привычкам.

Важность физической активности в построении здорового образа жизни отражена в работах многих ученых. По мнению И. В. Муравова, «...постоянные физические нагрузки прибавляют не только годы к жизни, но и жизнь к годам».

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день цели и задачи физического воспитания анализируются с позиций построения системы, дающей человеку глубокие сведения о собственном теле, возможностях влияния на развитие физической формы, сбережение и поддержания здоровья, а также системы, которая вырабатывает потребность в правильном образе жизни и физическом самосовершенствовании.

Проведенный ряд исследований потенциалов и ресурсов влияния физической культуры, неизменно обозначает ее значимость и называет базовым компонентом разумного подвижного распорядка, обеспечивающего биологические, психофизические факторы здорового образа жизни человека. А.В. Царик, подчеркивая актуальность физической культуры, называет ее «стержневым аспектом здорового образа жизни» [16].

Однако, несмотря на научность, накопленную в сфере оценки значимости физической культуры и спорта, ученые, в то же время, отмечают, что в настоящее время освоен лишь незначительный позитивный потенциал всех возможностей физической культуры и спорта. В то же время еще и далеко не все процессы, возникающие в результате применения практики физических упражнений, глубоко изучены.

Большую важность приобретает осознание физической культуры в тесном единстве телесного и внутренних начал. Физическая культура предоставляет человеку вероятность единого возникновения личности в собственном телесно-духовном начале. Знание ее существа непосредственно относящейся к активным действиям рождает недооценивание общественной значимости физической культуры в воспитании социальной и культурной политики. Это недооценивание в будущем оказывать влияние на важнейшие социальные показатели, как степень здоровья жителей, продолжительность жизни, морально-психологическая обстановка в социуме, взаимоотношение полей к ценностям физической и духовной культуры [11].

Анализ литературы позволяет заметить, что степень физического развития, здоровья и духовности новых поколений находится в прямой зависимости от ряда факторов: социально-гигиенических, биологических, антропогенных, климатических, а также от факторов культуры человека, его образованности, воспитанности и интеллигентности. Г.С. Туманян в термине «Физическая культура» вводит духовный компонент, считает, что строение культуры личности и прочих способностей здорового образа жизни заранее определяется решением комплекса пяти групп задач:

1. Развитие духовной стороны человека.
2. Сбережение здоровья, постижение правил и норм здорового образа жизни.
3. Физкультурное воспитание учащихся, содержащее в себе создание особых сведений в области физической культуры.
4. Улучшение таких функциональных свойств, которые обуславливают успех активной деятельности человека.
5. Развитие необходимых физических навыков, которые определяют формирование основных размеров строения тела, его массы, пропорций фигуры и его правильной осанки [15].

Обращаясь к строению физической культуры личности, можно справедливо отметить, что развитие духовной сферы является одной из главных. Такой комплекс из ранее перечисленных задач, по нашему мнению, наиболее гармоничен, конкретен и сбалансирован. Это и обуславливает стратегическое значение в направлении нахождения физической культуры личности, ориентированное, таким образом, на слаженное формирование физического здоровья и духовной сферы личности. Данное понимание физической культуры принято нами, как наиболее подходящее по своему концептуальному содержанию, что дает возможность определить выбор наиболее оптимальных направлений в процессе становления физической культуры личности [7].

По нашему мнению, формирование физической культуры личности должно содержать в себе, непременно, обращение к общечеловеческим ценностям, и в таком случае требует определенно других подходов. Опираясь на мнение ряда ученых можно подчеркнуть, что биологическое здоровье в третьем тысячелетии должно рассматриваться как обстоятельство и базис для образования и совершенствования духовных и интеллектуальных достижений человека [6].

Если отталкиваться от понятия «здоровье», что оно является стабильным психологическим самочувствием и возможностью человека приемлемо устраивать систему физических, духовных, социальных, персональных и социальных потребностей, то, по взгляду В.П. Петленко, нужно для каждой личности обнаружить «оптимальную шкалу потребностей», «шкалу жизни» - как общественную детерминанту биологической природы человека. По мнению В.А. Казначеева состояние организма человека разумно поставить как процесс сбережения и формирования его биологических, физиологических, а также психологических способностей, идеальной общественной активности при большей длительности жизни. Наука справедливо утверждает отсутствие правильного формирования личности. В результате происходящей деформации возникает несогласованность человека с самим собой, потеря внутренней гармонии. Несмотря на весьма обширное мнение и оценку значения физического воспитания, исследователи отмечают, что в настоящее время освоен лишь незначительный оздоровительный потенциал всех способностей физической культуры и это даже не все процессы, возникающие в итоге занятий физическими тренировками, изученные достаточно полно [13].

Оценка состояния собственного здоровья у молодежи на сегодняшний день, а также актуальность проблемного аспекта в построении физической культуры личности позволил обнаружить природное восприятие физической культуры, ее важность и роль в социуме, которые на максимальном уровне проанализированы в тексте физического здоровья, правильного образа жизни и как средства физического здоровьесбережения [3, 12].

В контексте нашего анализа важнейшим аспектом изучения является гармоничное сочетание музыки, которую сопровождают общеоздоровительные занятия гимнастикой, и насыщенная нагрузка в сочетании с размеренной музыкой. Музыкальный аккомпанемент в ритмичной гимнастике учеными по заслугам ценится как мощнейший аспект влияния на людей, который упрощает обучение, создает чувствительный фундамент, познает упражнения и его развитие в целом. Воздействие музыки на работоспособность, преодоление изнеможения, эстетическое удовлетворение бесспорно приемлемо, о чем отмечается в работах ряда авторов [4, 10].

Ю.Г. Коджаспиров (1986) обнаружил, что музыка имеет воздействие не только на психику, способность к работе, но и проявляет тяжелое, многостепенное влияние на действие самых разнообразных органов и систем человека. Об этом же говорит И.В. Соколова: «Благодаря определенно собранной музыки можно значительно увеличить способность к работе, жизненную активность, сделать настроение лучше, полностью убрать усталость и напряжение. Музыка может действовать на психику человека, контролировать все функции всевозможных органов и систем человека». Следовательно, музыку можно рассматривать как один из способов подъема результативности занятий физическими упражнениями и использовать ее как эффективный методический прием учения и развития учащихся. Исследователи, изучающие вопрос о развитии физического воспитания способами оздоровительных приемов из гимнастики, неизменно подчеркивают роль и значение музыки как содержательно-эмоциональной стороны в данном процессе [5].

По мнению И.В. Соколовой, «В избрании музыкальных композиций, сопутствующих объединению ритмической гимнастики, прежде всего, нужно отталкиваться от контингента учащихся», подразумевая, возможно музыкально-эстетический уровень развития. Следует реализовывать выбор музыкального аккомпанемента, отталкиваясь от содержательно-эмоциональной направленности музыки и ее музыкального совмещения с темпом и ритмами занятий. Другие ученые несомненно правильно примечают важность

музыкального ритма в активных подвижных движений занимающихся, в частности в исполнении самых тяжелых фрагментов до грани допустимого. При этом подчеркивается, что во время занятий ритмической гимнастикой результативно развиваются музыкальные данные, ритмичность, точность движений, в свою очередь, осуществляется гармоничное формирование всех групп мышц, формируется правильная и красивая осанка [2].

Источники отводят в этом вопросе огромную значимость музыке, как эмоционально-активизирующему аспекту. М.В. Захарова, отмечая значение ритмической музыки, как причина, которая воздействует на занимающихся, замечает: «На тренировках шейпингом... выбор музыки проведен с принятием во внимание численность упоров в минуту и предпочтений занимающихся».

Без всяких сомнений, благотворное воздействие музыки на психоэмоциональное самочувствие человека, вот почему музыка применяется в качестве терапии при депрессиях, психозов, реабилитации инвалидов [1].

Обнаружено, что целеустремленным поискам ритмической музыкального аккомпанемента, возможно результативно воздействовать на проявление трудоспособности тренирующихся в нужном течении. Под музыкальное сопровождение легко перенести тяжелые физические и психические нагрузки, убыстряются процессы восстановления. Опытно-исследовательская информация позволила установить правящее и урегулированное влияние музыки на сердечно-сосудистую, дыхательную, нервную, мышечную и прочие системы организма. Музыка вызывает некоторые чувствительные усилия, активно влияет на психическое самочувствие, выражает, в основном, положительное воздействие на ускорение обменных процессов, улучшает кровообращение и стабилизирует работу всего организма человека [14].

Ю.Г. Коджаспиров, отталкиваясь от характеристик музыкальных темпов, исследует воздействие музыки на физическую трудоспособность. Учитывая это обстоятельство, возник термин функциональной музыки и создана методика ее использования в отрасли оптического воспитания. О.А. Куликова замечает: «Функциональная музыка вызвана на направленно мотивировать физиологически, психическое самочувствие двигательной деятельности занимающегося в процессе занятий».

Изучая многосторонности музыки, Т.В. Чибисова подмечает: «Воспользовавшись многосторонностью музыки, как мотиватором, вышло увеличить ритмические процессы организма, сделать их более экономными в энергетических расходах, умножить работоспособность до того, как наступит утомление. Сочетая физические упражнения под музыку, создавалась благоприятная энергетическая энергетика». Автор, по этой причине, рекомендует, главным образом, принимать во внимание координационные способности тренирующихся, их физические способности и выслеживать фонограммы, устанавливали нужный темп исполнения занятий на протяжении всего времени.

**Выводы.** Следовательно, стремление к совершенствованию овладением общечеловеческой культурой, относится к особому направлению деятельности по совершенствованию физической и духовной целостности человека. Знание физической культуры и наполнение ее более насыщенным содержанием в направлении духовно-телесного единства дает возможность еще и дополнить ее новым содержанием в процессе формирования основы физической культуры человека. Познание физической культуры в ее обогащенном виде дает новый смысл, в процессе формирования физического воспитания за счет наполнения ее новым духовным содержанием, что актуализирует проблему поиска новых подходов в науке и практике.

#### **Литература:**

1. Барсагаева И.В. Формирование валеологической культуры студенческой молодежи: синтез ритмической гимнастики и музыки. – Ставрополь: - Ставролит, 2009. – 112 с.
2. 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.
3. Барсагаева И.В. Физическая культура как синтез телесного и духовного единства // Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2009. - № 14. - С. 15-21.
4. 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.
5. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и атлетическая гимнастика. Учебное пособие. – Ставрополь, 2016.
6. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и методика развития физических качеств. Учебное пособие / Краснодарский университет МВД РФ. - Ставрополь, 2016.
7. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и основные силовые виды спорта. Учебное пособие. – Ставрополь, 2015.
8. Муравов И. В. Физическая культура и активное долголетие. Москва: Знание, 1979. - 64 с.
9. 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.
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. 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.
14. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Барсагаева И.В., Хагай В.В. Физическая культура и спорт в жизни российской молодежи и студентов образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58-3. - С. 261-264.



15. Туманян Г.С. Здоровый образ жизни и физическое совершенствование. Учебное пособие для студентов вузов. - 2006. – 332 с.

16. Царик А.В. О культуре физической и духовной. М. Знание 1989.

Педагогика

УДК: 378.147

**доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ Бережнова Людмила Николаевна**

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (г. Санкт-Петербург);

**старший преподаватель кафедры огневой подготовки Кузнецов Павел Владимирович**

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (г. Санкт-Петербург)

### **САМОДИАГНОСТИКА КУРСАНТАМИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ – НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье анализируются педагогические возможности развития навыков профессионального самоанализа у курсантов в период обучения в военном вузе. Идея статьи – раскрыть важную роль профессионального самоанализа в формировании профессиональных компетенций у будущих офицеров.

*Ключевые слова:* профессиональный самоанализ, рефлексия, самодиагностика.

*Annotation.* The article analyzes the educational opportunities for the development of professional skills of inspection to the students during the training in military high school. Article idea - to reveal the important role of professional self-examination in the formation of professional competence of future officers.

*Keywords:* professional self-analysis, diagnosis of inconsistencies.

**Введение.** В условиях угроз национальной безопасности страны как никогда повышается значимость совершенствования военного образования и подготовки квалифицированных кадров для войск.

В числе формируемых будущими офицерами общекультурных, профессиональных и военно-профессиональных компетенций большое значение приобретает способность курсантов к аналитической деятельности и развитие у них навыков профессионального самоанализа.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи: используя передовой опыт ученых-педагогов, раскрыть возможности применения профессионального самоанализа курсантами военных институтов для преодоления затруднений в профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** В профессиональной педагогике особым объектом анализа ученых – педагогов является развитие способности и навыков у будущих специалистов к профессиональному самоанализу в процессе обучения в вузе. В результате разнообразия взглядов и подходов к решению этой актуальной в современных условиях педагогической задачи появилось множество терминов, так или иначе связанных с понятиями «рефлексия» («*субъектно-личностная рефлексия профессиональная рефлексия (Бабич А.И.), рефлексия той или иной деятельности (Поминов А.И.), учебная рефлексия (Биба А.Г.), социальная рефлексия (Ковиов Е.М.) и т.д. и т.п.*»), и «самоанализ той или иной профессиональной деятельности» (самоанализ деятельности учителя, самоанализ управленческой деятельности, самоанализ деятельности врача и т.д.).

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что самоанализ профессиональной деятельности и профессиональная рефлексия основываются на потребности личности к саморазвитию в контексте избранной профессии (В.А. Деркунская, Е.В. Перенкова, И.С. Ладенко, Л.Д. Питер, Т.Е. Седанкина, К.А.Черненко, Е.Ю. Чернова и др.).

Так, например, И.С. Ладенко особое внимание обращают на перспективную рефлексию, представляющую собой размышление о важной (в том числе профессиональной) деятельности и планирование её ходов (действий), что способствует «выявлению и корректировке схем и средств возможной будущей деятельности» [1]. Е.Ю. Чернова предпринимает попытку определить возможные направления и выделяет компоненты в структуре деятельности для самоанализа (на примере педагогической деятельности) [2]. Т.Е. Седанкина в ходе исследования предлагает трехкомпонентную структуру профессиональной рефлексии: индивидуально-личностный, социально-психологический и профессионально-управленческий компоненты [3].

Каковы предпосылки и условия для возникновения или необходимости осуществления профессионального самоанализа? Е.В. Перенкова утверждает, что одним из необходимых условий для самоанализа должно быть какое-нибудь затруднение в деятельности [4]. Л. Д. Питер указывает, что специалист переходя на следующую для себя ступень в профессиональном развитии, попадает «как бы на уровень некомпетентности» [5], в результате чего начинается активный внутренний поиск причинно-следственных связей, корректировка Я-профессионального.

Правоммерно предположить, что профессиональный самоанализ может возникать в профессиональной деятельности при возникновении затруднения. Ключевым (внутренним) условием для профессионального самоанализа является потребность личности в саморазвитии в значимой деятельности.

Именно нереализованная потребность как несоответствие между желаемым и реально существующим положением в профессиональной деятельности является отправной точкой для профессионального самоанализа, а одной из главных задач профессионального самоанализа становится поиск несоответствий, установление их причин.

Л.Н. Бережновой обобщён опыт формирования навыков профессионального самоанализа студентов с целью переноса этого опыта на военные вузы войск национальной гвардии России [6].

При условии направленности личности на самосовершенствование деятельности на основе результатов профессионального самоанализа, корректируется концепция Я-профессионального, осуществляется поиск путей для решения задач профессиональной деятельности. Следовательно, от того – насколько технологично и правильно проводится профессиональный самоанализ – зависит развитие целостности Я - профессионального.

Каким образом можно выявить несоответствия между реальным и идеальным образом Я – профессионального? (В.А. Деркунская, Е.Ю. Чернова, Е.В. Перенкова и др). Например, Е.В. Перенкова, рассматривая развитие способности специалиста к самоанализу своей деятельности, выделяет следующие элементы: анализ исходного состояния; выявление существующих проблем; разработка концепции деятельности; план реализации [4]. В. А. Деркунская, рассматривая опыт самоанализа, как условие личностно-профессионального становления студента, выделяет этапы: диагностический и самодиагностический; обогащения и самообогащения; использования; оценки и самооценки [7]. Ю.А. Каверин предлагает технологию саморазвития учителя, основными составляющими которой являются самоанализ и диагностирование затруднений в деятельности [8].

Таким образом, в той или иной интерпретации, выделяются примерно схожие этапы профессионального самоанализа:

- осознание текущего положения в профессиональной деятельности;
- диагностика несоответствий и определение причинно-следственных связей;
- принятие решения и планирование;
- коррекция Я-профессионального.

В статье не рассматривается этап осознания каких-либо затруднений в деятельности, так как главным предметом анализа являются возможности диагностики несоответствий и определение причинно-следственных связей затруднений в подготовке к профессиональной деятельности курсантов военных вузов.

В военной педагогике вопросам самоанализа профессиональной деятельности не уделялось достаточного внимания. Чаще рассматриваются понятия «рефлексия профессиональной деятельности» и «рефлексивные умения военнослужащих» (А.В. Барабанщиков, Т.Е. Седанкина, Ю.С. Руденко и др.). Е.Ю. Чернова предлагает модель самоанализа профессиональной деятельности, которая предполагает выделение структурных компонентов деятельности и установление соответствия «своих сегодняшних норм и представлений современным нормам» [9]. Следует, что для проведения диагностики несоответствий и определения причинно-следственных связей необходимо чётко осознавать структуру деятельности как совокупности взаимосвязанных элементов, а также требуется заданная шкала измерения во взаимосвязи с действующим профессиональным стандартом.

Иначе говоря, например, профессия «А», требует наличия у специалиста компетенций «А<sub>1</sub>», «В<sub>1</sub>» и «С<sub>1</sub>». Сопоставив собственные «А<sub>1</sub>», «В<sub>1</sub>» и «С<sub>1</sub>», с идеальными, становится возможной корреляция несоответствий и определение их причин, выработка плана коррекции «Я» - профессионального.

Учитывая, что каждая условная компетенция имеет иерархическую структуру (например сложная компетенция «А<sub>1</sub>» включает в себя более простые компетенции «а<sub>11</sub>», «а<sub>12</sub>» и «а<sub>13</sub>»), то диагностику несоответствий в профессиональной деятельности, можно представить в следующей таблице:

Таблица №1

#### Установление соответствий и несоответствий сформированности компетенций

Собственные компетенции (А <sub>х1</sub> )		Компетенции профессионального стандарта (А <sub>1</sub> )	
А <sub>х1</sub>	а <sub>х11</sub>	А <sub>1</sub>	а <sub>11</sub>
	а <sub>х12</sub>		а <sub>12</sub>
	а <sub>х13</sub>		а <sub>13</sub>
В <sub>х1</sub>	в <sub>х11</sub>	В <sub>1</sub>	в <sub>11</sub>
	в <sub>х12</sub>		в <sub>12</sub>
	в <sub>х13</sub>		в <sub>13</sub>
С <sub>х1</sub>	с <sub>х11</sub>	С <sub>1</sub>	с <sub>11</sub>
	с <sub>х12</sub>		с <sub>12</sub>
	с <sub>х13</sub>		с <sub>13</sub>

Исходя из рассуждений и наглядно представленных связей в таблице, логично предположить решение двух вопросов.

Первый: необходима четко заданная шкала измерения от «а<sub>х11</sub>» до «с<sub>х13</sub>».

Второй: важно знакомство, осмысление и осознание курсантом профессионального стандарта. В момент приобретения «А<sub>1</sub>» курсант может лишь поверхностно представлять о «В<sub>1</sub>», а о «С<sub>1</sub>», возможно, только догадываться.

Инструментарием для диагностирования «А<sub>х1</sub>», «В<sub>х1</sub>» и «С<sub>х1</sub>» может выступать специально разработанная педагогическая программа - самодиагностика, одобренная на кафедре военного вуза определённого профиля.

На примере дисциплины «Огневая подготовка» предлагается вариант программы - самодиагностики курсантом военного вуза овладением военно-профессиональной компетенцией «Решение задач по поражению целей». Методами самодиагностики могут быть: анкетирование, тестирование, ранжирование, анализ результатов.

Военно-профессиональная компетенция «Решение задач по поражению целей» («А<sub>1</sub>») имеет иерархическую структуру и включает в себя ряд вспомогательных военно-профессиональных компетенций:

- «Подготовка вооружения к боевому применению» (а11);
- «Выбор и назначение позиций» (а12);
- «Организация наблюдения и разведка целей» (а13);
- «Выбор целей и целеуказания» (а14);
- «Подготовка данных для стрельбы» (а15);
- «Выполнение приёмов стрельбы» (а16).....и т.д.

Курсантам военного вуза предлагается анкета для оценки сформированности у себя компетенций. Вариант анкеты приводится ниже.

Таблица № 2. Анкета самодиагностики курсантами военного вуза сформированности компетенции «Решение задачи по поражению целей» (Вариант №1):

Уважаемый курсант! Определите по десятибалльной шкале, насколько вы владеете компетенцией «Решение задачи по поражению целей», где 10 - достиг воинского мастерства, 0 – не имею представления «что это».

№ п/п	компетенция	балл	примеч.
1	Подготовка вооружения к боевому применению		
2	Выбор и назначение позиций		
3	Выбор целей и целеуказания		
4	Подготовка данных для стрельбы.		
5.	Выполнение приемов стрельбы.		
6.	Наблюдение результатов и корректировка.		

Отметим, что результаты самодиагностики будут тем точнее, чем подробнее составлена анкета, промежуточные более простые компетенции делятся на группы знаний, умений и навыков («A<sub>1</sub>» = a<sub>11</sub> (a<sub>111</sub>+ a<sub>112</sub>+ a<sub>113</sub>) + a<sub>12</sub> (a<sub>121</sub>+ a<sub>122</sub>+ a<sub>123</sub>)+ a<sub>13</sub>(a<sub>131</sub>+ a<sub>132</sub>+ a<sub>133</sub>).

Таким образом, анкета самодиагностики приобретает следующий вид:

Таблица № 3. Анкета самодиагностики курсантами военного вуза сформированности компетенции «Решение задачи по поражению целей» (Вариант №2):

Уважаемый курсант! Определите по десятибалльной шкале, насколько вы владеете компетенцией «Решение задачи по поражению целей», где 10 - достиг воинского мастерства, 0 – не имею представления «что это».

№ п/п	компетенция	Необходимые знания, навыки и умения	Балл	Балл за компетенцию в целом
1.	Подготовка вооружения к боевому применению	Знание материальной части вооружения		
		Знания о порядке эксплуатации вооружения.		
		Навыки в подготовке вооружения к боевому применению.		
2.	Выбор и назначение позиций.	Знание о требованиях к позициям.		
		Умения выбирать позиции.		
3.	Выбор целей и целеуказания	Разведка целей и определение дальностей Измерение углов.		
		Классификация целей на поле боя.		
4.	Подготовка данных для стрельбы.	Определение исходных установок.		
		Знание правил стрельбы.		
		Целеуказания.		
5.	Выполнение приемов стрельбы.... и т. д.	Изготовка		
		Прицеливание		
		Производство выстрела		
6.	Наблюдение результатов и корректировка.....и т.д.	Навыки в наблюдении		
		Навыки в быстром определении углов		
		Навыки в целеуказаниях		

С.С. Кашлев отмечает, что следующим этапом самодиагностики, является анализ результатов на основе избранных критериев. К ним относятся: эмоционально-оценочный; когнитивный; мотивационный; деятельностный [10].

При проведении анализа результатов самодиагностики важно обсуждение направлений-вопросов:

- приращение знаний;
- ценностная переориентация;
- рост профессиональных представлений по различным показателям;
- соотношение профессиональной самооценки и адекватности с экспертной оценкой;
- возрастание интереса к профессии вследствие открытия для себя «нового» или неосознаваемого ранее.

**Выводы.** В развитии способности и навыков курсантов военных институтов к профессиональному самоанализу деятельности важным является системность и технологичность. Решение задач по определению затруднений курсантов в проведении профессионального самоанализа возможно при помощи анкет самодиагностики как в рамках одной профессиональной дисциплины, так и при выполнении служебных задач.

#### Литература:

1. Ладенко И.С. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск., Наука 1987 г. 241 с., С. - 164
2. Чернова Е.Ю. Самоанализ деятельности преподавателя как показатель ее качества. Новосибирск. 2005 г. – 212 с.
3. Седанкина П.Е. Развитие способности будущих офицеров к профессиональной рефлексии в процессе психолого-педагогической подготовки. Казань, 2009. – 35 с.
4. Перенкова Е.В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы. М., 2003. – 178 с.
5. Лоуренс Дж. Питер. Принцип Питера или почему дела идут вкось. - М.: Прогресс, 1990. – 320 с.
6. Бережнова Л.Н. Формирование навыков профессионального самоанализа у студента. // Научно-информационный журнал Армия и общество. 2014. № 4 (41). С. 97-106.
7. Деркунская В.А. Формирование опыта самоанализа как условие личностно-профессионального становления студента в педагогическом вузе. СПб 2001. 225 с.
8. Каверин Ю.А. Технология организации процесса творческого саморазвития учителя. Вестник ТГПУ. Томск-2009 №8.
9. Чернова Е.Ю. Самоанализ деятельности преподавателя как показатель ее качества. Новосибирск. 2005 г. – 212 с.
10. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. – Мн.: Университетское, 2000. – 95с.

#### Педагогика

#### УДК 376.24

**кандидат биологических наук, доцент Берсенева Ирина Анатольевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

**кандидат биологических наук, старший преподаватель Дьячкова Татьяна Валерьяновна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

**студент 3 курса Бекшаев Илья Алексеевич**

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

#### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ БИОЛОГИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме сохранения здоровья среди школьников с ОВЗ на уроках биологии. Проведены исследования зависимости здоровьесберегающих технологий и инклюзивного образования. Сделан акцент на необходимость максимального уделения внимания проблемам инклюзии в комплексе со здоровьесбережением в нашей стране.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети, здоровьесберегающие технологии, валеология, уроки биологии, ОВЗ, школа.

*Annotation.* The article is devoted to the urgent problem of health preservation among schoolchildren with disabilities in biology classes. Studies were conducted on the dependence of health-saving technologies and inclusive education. The emphasis was placed on the need for maximum attention to problems of inclusion in conjunction with health conservation in our country.

*Keywords:* inclusive education, children, Healthcare technologies, valeology, lessons of biology, children with disabilities, school.

**Введение.** На современном этапе развития нашей страны увеличилось количество детей с отклонениями в здоровье и поведении. В последнее время все больше внимания уделяется образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

По официальным данным Федеральной службы государственной статистики на конец 2016-2017 учебного года в нашей стране насчитывалось 510 417 детей с ограниченными возможностями здоровья. Детей-инвалидов по статистике на 30 марта 2017 года – 636 024 человек (Таблица 1). С каждым годом эта цифра продолжает расти (только за 2016 год количество детей с ОВЗ увеличилось на 4,5%).

Таблица 1

**Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет (на 30 марта 2017 года)**

Субъект	Численность детей-инвалидов по годам (человек)					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Россия	560 422	567 825	579 574	604 850	616 905	636 024
Московская обл.	18 492	18 458	19 134	19 774	20 962	21 952

По состоянию на 1 января 2017 года население Российской Федерации составляет 146 804 372 человека (по данным Федеральной службы государственной статистики). Детское население (в возрасте от 0 до 19 лет) – 32 238 000 человек (Таблица 2).

Распределение населения по возрастным группам (на 1 января 2017 года) (тысяч человек)

Год	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Все население страны</b>	<b>143056</b>	<b>143347</b>	<b>143667</b>	<b>146267</b>	<b>146545</b>	<b>146804</b>
0-4 лет	8380	8687	8899	9262	9512	9582
5-9 лет	7261	7441	7662	8004	8218	8558
10-14 лет	6567	6689	6823	7126	7254	7408
15-19 лет	7631	7152	6956	6829	6731	6690
<b>детей</b>	<b>29837</b>	<b>29969</b>	<b>30340</b>	<b>31221</b>	<b>31715</b>	<b>32238</b>

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день права детей с ОВЗ на получение качественного образования и необходимой помощи законодательно закреплены на федеральном уровне. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2].

В 2011 году введена и успешно развивается государственная программа «Доступная среда». В рамках данной программы осуществляется оснащение образовательных учреждений специальным оборудованием и приспособлениями для беспрепятственного доступа и обучения детей-инвалидов, в том числе с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата.

Проблемы грамотного введения новых педагогических технологий, оздоровление детей, реализация здоровьесберегающих технологий в ходе учебного процесса на сегодняшний день выдвигаются на первый план. Современное состояние здоровья детей и молодежи требует приоритетного внимания, что можно достичь формированием здорового образа жизни, опираясь в своей деятельности на новую науку – валеологию (от лат. valeo – быть здоровым).

Согласно определению ВОЗ, здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Валеология в совокупности со здоровьем и здоровым образом жизни составляют здоровьесберегающие технологии.

Основные принципы здоровьесбережения для детей с ОВЗ заключаются в следующем:

- Организация педагогом рационального учебно-воспитательного процесса с учетом возраста и индивидуальных особенностей;

- Создание благоприятного эмоционального климата на уроке;
- Непрерывный мониторинг состояния здоровья обучающихся с ОВЗ.

Сегодня профессионализм педагога определяется его способностью к диагностике, моделированию воспитательного процесса, т.е. владение проектировочной функцией в воспитании учащихся с ОВЗ [5]. Исходя из этого, целесообразно использование стандартизированных методических рекомендаций для педагогов по работе с детьми с ОВЗ.

К началу 2016/2017 учебного года условия для инклюзивного образования созданы в более чем 9,3 тыс. школ (21,5% от общего количества, что на 1,5% больше, чем годом ранее).

6 октября 2017 года на заседании правительства министр образования и науки РФ О.Ю. Васильева отметила, что «...очень важный вопрос для нас – доступность дополнительного образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ. В большинстве субъектов Российской Федерации осуществляется дистанционное дополнительное образование. На сегодняшний день его используют 13 тысяч наших детей-инвалидов и детей с ОВЗ, но эта форма образования не единственная для этих детей. Необходимо создавать и другие формы дополнительного образования. И вместе с нашими коллегами мы решаем это в рамках программы «Доступная среда» второй год подряд. На эти цели регионы предусматривают определенные средства. К 2020 году предполагается увеличение до 50% охвата программой дополнительного образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ от 5 до 18 лет».

По статистике процентное соотношение обучающихся детей с ОВЗ в образовательных организациях представляет следующую картину:

- 31% детей с ОВЗ обучаются инклюзивно в общеобразовательных организациях;
- 24% детей с ОВЗ обучаются в коррекционных классах при общеобразовательных организациях;
- 45% детей с ОВЗ обучаются в образовательных организациях по адаптированным основным образовательным программам.

Цель исследования: обобщить и систематизировать известные здоровьесберегающие технологии по теме исследования, адаптировать и найти пути их реализации для обучения детей с ОВЗ на уроках биологии в общеобразовательных учреждениях.

Задачи исследования: определить статистический уровень детей с ОВЗ в нашей стране; выявить методики здоровьесбережения, подходящие при работе с детьми с ОВЗ; сформировать практические рекомендации школьным учителям биологии по работе с детьми с ОВЗ.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы; педагогический эксперимент; медико-биологические методы; методы математической статистики.

Следует понимать, что лицо с ограниченными возможностями здоровья – это человек, имеющий недостатки в физическом и (или) психическом развитии, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития. Выделяют 8 категорий лиц с нарушениями в развитии [4]:

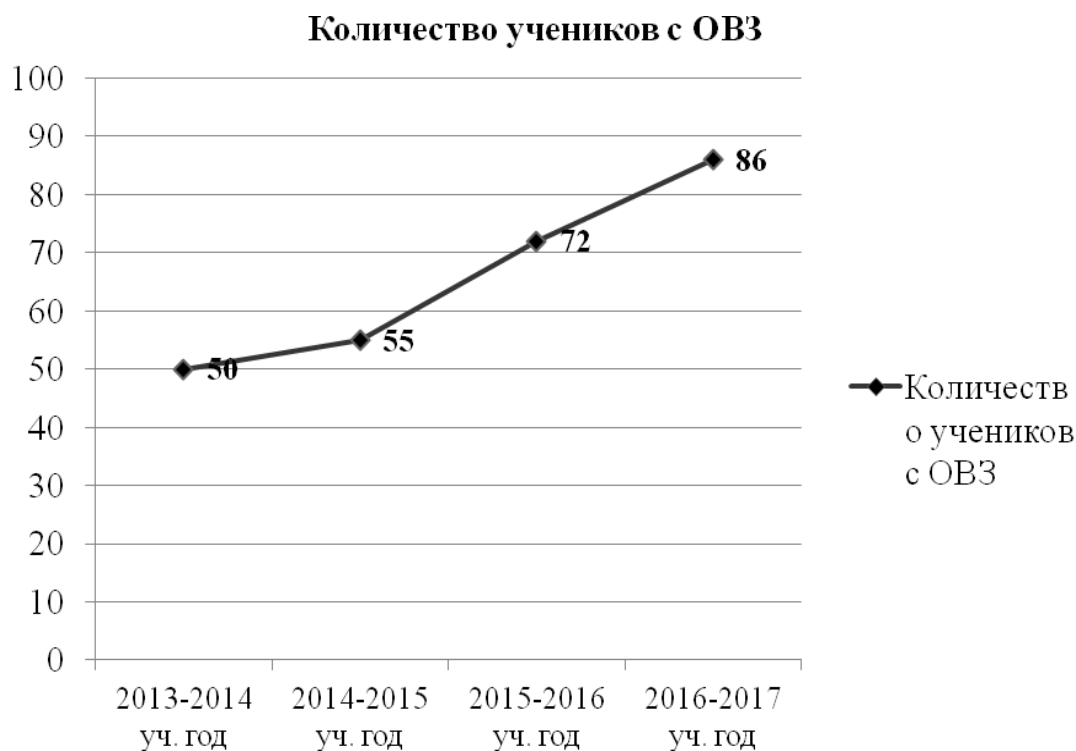
1. Лица с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие);
2. Лица с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
3. Лица с нарушениями речи (дислалия, логопаты, заикание);
4. Лица с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
5. Лица с задержкой психического развития (ЗПР);

6. Лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
7. Лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
8. Лица с множественными нарушениями (сочетание двух или трех нарушений).

По состоянию на начало 2017 года медицинские работники отмечают значительное снижение числа здоровых детей, их не более 10-12% от общего количества школьников [3]. На первый план в преподавании выходят здоровьесберегающие технологии. Встает вопрос об эффективном решении вопроса здоровьесбережения среди школьников с ОВЗ.

Площадкой для проведения исследования по теме работы выбрана МОУ ОШ №5 для обучающихся с ОВЗ, г.о. Орехово-Зуево (Московская область). Она принимает детей и подростков с ОВЗ из всех микрорайонов города Орехово-Зуево и Орехово-Зуевского района по рекомендации ПМПК и заявлению родителей (законных представителей). Образовательный процесс строится в соответствии с адаптированной образовательной программой для обучающихся с умственной отсталостью.

В 2016-2017 учебном году в школе функционировал 21 класс (11 классов – начальная ступень, 10 классов – основная ступень). Из них 6 классов – для детей с умеренной умственной отсталостью. На начало 2016-2017 учебного года в школе обучалось 222 учащихся, на конец года – 224 человека, из них 86 ребенка-инвалида, что составляет 38,3% от общего количества учеников. На дому (по состоянию здоровья) обучалось – на начало учебного года 29 человек, на конец учебного года 35 человек. Установлено, что количество учащихся по сравнению с предыдущим учебным годом увеличилось на 3% (на 14 человек): 50, 55, 72 и 86 человек в 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 и 2016-2017 учебных годах соответственно) (График 1).



**График 1. Количество учеников с ОВЗ в МОУ ОШ №5 (г. Орехово-Зуево) за 2013-2017 гг.**



**Диаграмма 1. Распределение учеников с ОВЗ в МОУ ОШ №5 (г. Орехово-Зуево) в 2016/2017 учебном году**

Для учащихся с ОВЗ разработаны общеукрепляющие здоровьесберегающие упражнения, которые подойдут любой категории лиц с ОВЗ из приведенной ранее классификации.

Дыхательная гимнастика – комплекс упражнений, направленный на укрепление и правильную работу дыхательной системы. На территории Московской области в общеобразовательных учреждениях созданы и успешно работают кабинеты «БОС-здоровье». Кабинеты БОС (биологической обратной связи) оснащены стационарными компьютерами, на которые установлены обучающие программы и специальные датчики, которые крепятся на тело ученика в области грудной клетки и регистрируют частоту дыхательных движений. Педагог может быстро и четко определить любые отклонения в дыхании своего ученика. На сегодняшний день разработано великое множество специализированных методик по дыхательной гимнастике. Помимо стандартизированных методик этот процесс можно провести в игровой форме (надувание воздушных шаров, мыльных пузырей и т.д.). Педагог выбирает ее индивидуально в каждом конкретном случае для ученика с ОВЗ.

Динамические паузы – комплекс мер, направленный на активизацию подвижности учеников во время занятия, снижения утомляемости, активации мышления и повышения умственной работоспособности. Это не что иное, как «минутки здоровья» (физкультминутки). Время проведения физкультминутки педагог определяет самостоятельно, обычно при первых признаках утомляемости учеников. Учитель проводит упражнения в стихотворной форме. Установлено, что проведение физкультминуток повышает моторику, снимает эмоциональное напряжение, повышает общее настроение среди учеников.

Дети с нарушением слуха делятся на две категории: глухие и слабослышащие. Обучение логично производить согласно принципам наглядности и индивидуализации. Ни один другой школьный предмет не может сравниться с биологией по наглядности. Здесь основная задача учителя биологии – создать максимально комфортные условия для восприятия информации учеником с помощью зрительного анализатора. Увеличено также количество лабораторных работ (5-8 классы). Для лучшего понимания материала вводятся обобщающие уроки. Некоторые основные понятия изучаемого материала ученикам с ОВЗ надо объяснять дополнительно [1].

Обучение школьников с нарушениями зрения производится согласно принципам дозированных учебных нагрузок, применению оригинальных учебников и наглядных пособий, а также специальных оптических и тифлопедагогических устройств. Ключевой момент – частая сменяемость видов деятельности на уроке (каждые 4-7 минут). Посильную помощь учителю биологии окажут современные специально разработанные программы для школьников с нарушением зрения:

- JAWS for Windows версии 16.0 Pro - обеспечивает возможность речевого доступа к самому разнообразному контенту, позволяет выводить информацию на обновляемый брайлевский дисплей;
- Экранный увеличитель MAGic 13.0 Pro с речевой поддержкой — программа экранного увеличения, которая помогает незрячим и слабовидящим людям осваивать компьютер, пользоваться различными офисными приложениями, осуществлять навигацию в сети Интернет;
- NVDA — бесплатная программа экранного доступа для операционных систем семейства Windows, позволяющая незрячим и слабовидящим пользователям работать на компьютере.

Помимо специализированного оборудования разработаны и широко применяются на практике рельефно-графические пособия по биологии для слепых и слабовидящих школьников. Такая методика способствует формированию предметно-пространственных представлений об окружающем мире у детей. На сегодняшний день выпущены, например, такие рельефно-графические пособия (таблицы) по биологии, как «Классификация цветковых растений», «Эволюция животного мира», «Мир животных. Домашние животные», «Формирование мелкой моторики рук» и др. Возможны прогулки на свежем воздухе в виде учебных экскурсий в природу: ученик с нарушением зрения располагаются всегда на виду у учителя, чтобы тот, если ученику что-то не видно или не понятно, мог более детально описать этот объект или подвести ученика поближе [1].

Особую группу учеников составляют лица с задержкой психического развития (ЗПР). Обучающемуся ребенку по программе ЗПР очень сложно сделать над собой волевое усилие, заставить себя выполнить что-либо. Для усвоения изучаемого материала детьми с ЗПР некоторые вопросы излагаются ознакомительно, некоторые темы или вопросы из темы исключаются [4]. Важнейший момент – создание ситуации успеха на уроке. Учитель биологии предлагает ученику такие задания, которые предполагают такую ситуацию.

Обучение строится по методу постепенного усложнения материала, т.е. учитель дает определенное количество заданий конкретного уровня сложности ученику, которые ему на этот момент под силу выполнить. Для облегчения восприятия материала учеником рекомендуется использовать больше красочного наглядного материала и некоторые способы запоминания. Одним из самых эффективных способов запоминания учебного материала является мнемотехника (от греч – искусство запоминания). Это совокупность приемов и способов, которые облегчают запоминание информации путем ассоциаций [1]. Например, учитель биологии при изучении темы «Аминокислоты» дает такой ряд: «Володя Ленин, три Тамары лупили Федю и Макара», что соответствует перечню незаменимых аминокислот (валин, лейцин, триптофан, треонин, лизин, фенилаланин, изолейцин, метионин). При работе с детьми с ЗПР не стоит забывать о многократном и поэтапном повторении пройденного материала. Задание на повторение даются на каждом этапе урока.

По результатам исследования и анализа статистики заболеваемости среди учеников МОУ ОШ №5 г.о. Орехово-Зуево выдвинуты отправные точки для применения здоровьесберегающих технологий. Основные критерии для достижения на уроках биологии здоровой обстановки следующие:

1. Здоровьесберегающий – это система ценностей и установок, направленных на нормальное развитие организма (режим дня, режим питания, чередование труда и отдыха). Данный критерий включается в урок биологии как элемент здоровьесбережения (адаптированные минутки здоровья).

2. Физкультурно-оздоровительный – основывается на повышении двигательной активности (индивидуален для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата). На уроках биологии данный критерий приобретает свою эффективность на обобщающих уроках в конце каждой пройденной темы (викторины, квесты, импровизированные станции). В МОУ ОШ №5 г.Орехово-Зуево создан и пользуется популярностью среди учеников с ОВЗ спортивный клуб «Олимпионик». Дети занимаются в различных спортивных секциях, успешно участвуют в городских соревнованиях по настольному теннису, где занимают победные места.

3. Аксиологический – осознание учащимися ценности своего здоровья. Критерий может быть использован как в учебное время на уроках биологии (лабораторные работы по предупреждению плоскостопия, искривления позвоночника, близорукости и т.д.), так и во внеурочное время при подготовке школьных мероприятий по профилактике здорового образа жизни, классных часов (профилактика наркомании, курения, алкоголизма).

#### **Выводы:**

1. В последние несколько лет в субъектах Российской Федерации отмечается рост заболеваемости детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Посчитано, что каждый год таких детей прибавляется примерно на 4,5%. По состоянию на конец 2016/2017 учебного года выявлено 510 417 детей с ОВЗ и 636 024 детей-инвалидов. Две эти категории учеников с проблемами в здоровье в совокупности составляют 1 146 441 человек, что составляет 3,6% от общего детского населения России (в возрасте от 0 до 19 лет).

2. Здоровьесберегающие технологии тесно связаны с областью инклюзивного образования. В большей степени здоровье учеников с ОВЗ зависит от того, какие методики и технологии здоровьесбережения используют педагоги. Существует огромное множество методик здоровьесбережения. Установлено, что наиболее эффективными являются дыхательная гимнастика (в том числе программа «БОС-здоровье») и динамические паузы («минутки здоровья»).

3. Каждый педагог должен четко определять любые отклонения в здоровье своих учеников, относить их к общепринятой категории лиц с ОВЗ и быть эмоционально и физически готовым к работе с такими детьми. Таким образом, для школьных учителей биологии разработаны специальные методики и оборудование, которое окажет посильную помощь при работе с детьми с ОВЗ. Обширные группы составляют дети с нарушением слуха, зрения и ЗПР.

Представленные методические рекомендации по обеспечению здоровьесберегающих технологий для учителей биологии, работающих с лицами с ОВЗ, положительно сказываются на качестве здоровья и физической подготовке учеников. Такие особенности обучения приемлемы для школ, работающих по разным направлениям и использующих разные методики воспитания детей.

Исследования в данной области будут продолжены. Будет отслеживаться динамика изменения в состоянии здоровья учеников с ОВЗ на уроках биологии, следующих данным методическим рекомендациям, на основании чего можно будет судить о правильности используемых методов.

#### **Литература:**

1. Бекшаев И.А. Особенности преподавания биологии в школе для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / Современные педагогические технологии в преподавании предметов естественно-математического цикла. – Сб. статей: – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2017. – с. 26–28.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [Текст].

3. Федеральный справочник. Статистика инклюзивного и специального образования. М.: Общее образование в России, 2016 – с. 162-176.

4. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методические пособия [Текст] – М.: издательский центр Владос, 2011 – 167 с.

5. Зеленев В.И. Формирование у школьников с ОВЗ осознанного отношения к собственному здоровью в процессе проектирования воспитательных модулей / Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы / Москва. – 3 с.



УДК: 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна**

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

**магистрант Мелентович Анна Васильевна**

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

**воспитатель Десятова Светлана Вячеславовна**

МБДОУ «Детский сад № 33» (г. Кстово)

### МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность совершенствования методической работы дошкольной образовательной организации как необходимого условия индивидуальной образовательной траектории профессионального развития педагогов. Проведен научно-теоретический анализ исследований, посвященных сущности методической работы дошкольной образовательной организации. Определены цель, принципы и условия реализации функций и задач методической работы, обеспечивающие переход дошкольной образовательной организации на режим развития. Сделан вывод, что методическая работа, построенная как развивающаяся система, в соответствии с современными научно-практическими достижениями, а также стратегическими и тактическими целями и задачами дошкольной образовательной организации, обеспечивает непрерывное профессиональное развитие педагогов в различных видах деятельности.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, профессиональное развитие, методическая работа, методическое сопровождение, педагог.

*Annotation.* In article the relevance of improvement of methodical work of the preschool educational organization as necessary condition of an individual educational trajectory of professional development of teachers is proved. The scientific-theoretical analysis of the researches devoted to essence of methodical work of the preschool educational organization is carried out. The purpose, the principles and conditions of realization of functions and tasks of methodical work providing transition of the preschool educational organization to the development mode are defined. The conclusion is drawn that the methodical work constructed as the developing system, according to modern scientific and practical achievements and also strategic and tactical targets and tasks of the preschool educational organization provides continuous professional development of teachers in different types of activity.

*Keywords:* preschool education, professional development, methodical work, methodical maintenance, teacher.

**Введение.** Введение в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет стратегическую цель профессионального развития педагогов дошкольной образовательной организации в направлении приобретения необходимых профессиональных компетенций. Достижение нового качества дошкольного образования акцентирует значимость такого фактора, как переход дошкольных образовательных организаций от режима функционирования к режиму развития и предопределяет преобразовательные процессы в деятельности педагогических кадров. Педагог – основная фигура воспитательно-развивающего пространства дошкольной образовательной организации, от которого в первую очередь зависит эффективность реализации современных образовательных программ, педагогических технологий, достижение результатов профессиональной деятельности. Поэтому, обновление форм и методов осуществления профессиональной деятельности, а также развитие способностей педагогов к системному освоению научных достижений, творческому освоению и применению передового педагогического опыта, является актуальной задачей современной дошкольной образовательной организации. Это обуславливает особую роль методической работы с педагогами как условия непрерывного профессионального развития и повышения педагогического мастерства (Ю.В. Атемаскина, Л.Г. Богословец, К.Ю. Белая, Н.А. Виноградова, Л.М. Волобуева, В.Н. Дуброва, Н.В. Елжова, И.Н. Казакова, П.Н. Лосев, А.А. Майер, Л.И. Фалюшина, др.).

**Изложение основного материала статьи.** В исследованиях ученых понятие «методическая работа» рассматривается как особая структурно-организационная форма образовательного учреждения (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, др.); вид управленческой системы со своими целями, задачами, функциями, методами и формами организации (К.Ю. Белая, В.П. Беспалько, Ю.А. Конражевский, М.М. Поташник, др.); комплексный и творческий процесс практического обучения воспитателей методам и приемам работы с детьми (А.И. Васильева); как функция управления качеством воспитательно-образовательной работы в педагогических системах с целью разностороннего развития детей (Л.И. Фалюшина).

Научно-теоретические исследования и практика осуществления методической работы в дошкольных образовательных организациях свидетельствуют о проблемах, снижающих возможности реализации требований социально-образовательной политики в области дошкольного образования и профессионального развития педагогов. Прежде всего, это проблемы, связанные с недостаточной управленческой компетентностью руководителей дошкольных образовательных организаций (заведующих, методистов, старших воспитателей): неумение принимать организационно-методические решения; ставить достижимые цели; системно планировать содержание методической деятельности; проводить оценку социального окружения; анализировать реальную ситуацию; осуществлять непрерывный мониторинг и исследование профессиональных потребностей и возможностей педагогов, др.

Указанные проблемы усиливают противоречие между требованиями современного дошкольного образования в достижении необходимого качества воспитания и образования воспитанников и реальной методической подготовкой педагогических кадров к осуществлению профессиональной деятельности. Разрешение данного противоречия вызывает необходимость преобразования методической работы дошкольной образовательной организации и создание целостной системы методического управления, обеспечивающего постановку целей, задач, выбор содержания, форм и методов работы с учетом современных реалий образовательной теории и практики; основанного на современных научно-практических достижениях и концептуальных положениях общей теории управления, обосновывающей структуру

управленческого цикла как единый технологический процесс: диагностирование – целеполагание – планирование – организация – контроль – регулирование – диагностика – коррекция.

*Целевая направленность* методической работы развивающейся дошкольной образовательной организации рассматривается нами как методическая поддержка и сопровождение педагогических кадров в достижении необходимого качества профессионального развития и роста профессионального мастерства, соответствующих требованиям ФГОС ДО.

Поэтому методическая работа дошкольной образовательной организации в общей системе управления профессиональным развитием педагогов должна основываться на *принципах*:

- взаимозависимости объекта и субъекта управления, характеризующего устойчивость/неустойчивость исследуемой системы и предполагающего, что методическое управление – это процесс профессионального самосовершенствования педагогов и сложная функциональная система субъект-субъектного взаимодействия между педагогами и с руководителями организации [6, с. 243];

- лично-ориентированного обучения педагогических кадров, направленного на персонализацию личности, ее позиций в процессе обучающих мероприятий; организацию конструктивного взаимодействия и сотрудничества, непрерывной рефлексии саморазвития и оценки достигнутых результатов;

- мотивации и актуализации, способствующих созданию благоприятных условий для проявления индивидуального и коллективного творчества, ситуаций успеха и самопрезентации профессиональных достижений;

- системно-деятельностного подхода, направленного на оказание системной теоретической и практической помощи педагогам в повышении их профессиональной компетентности по вопросам качественного осуществления воспитательно-образовательного процесса в дошкольной образовательной организации;

- технологичности, обеспечивающего деятельностный характер процесса обучения и организуемый как циклический процесс освоения, приобретения и внедрения педагогического опыта;

- диагностичности, позволяющего своевременно выявлять индивидуальные возможности каждого педагога, его познавательные интересы; осуществлять дифференцированный подбор содержания и способов повышения профессиональной компетентности, профессионального мастерства педагогов.

*Условиями* реализации функций и задач методической работы в ситуации инновационных преобразований дошкольных образовательных организаций нами приняты: социально-мировоззренческие, социально-ориентированные, содержательно-технологические и рефлексивно-оценочные.

*Социально-мировоззренческие условия* предусматривают формирование активной и осознанной позиции педагогов на непрерывное самообразование и творческое профессиональное познание; развитие ценностно-смысловой устремленности и индивидуального профессионального стиля (поддержка инициативы, положительной самооценки, уверенности в своих профессиональных возможностях, предоставление права выбора индивидуальной траектории профессионального развития, обмен педагогическим опытом практической деятельности, др.).

*Социально-ориентированные условия* обуславливают мотивационные факторы профессиональной деятельности (мотивацию учения и интереса к познанию, профессиональному самовыражению; осознанность профессионального выбора; жизненный и профессиональный опыт и стремление к его презентации), а также обеспеченность необходимыми ресурсами для оптимального и комфортного осуществления профессиональной деятельности (материально-техническими, научно-методическими и дидактическими, информационными, организационно-правовыми, санитарно-гигиеническими, др.).

*Содержательно-технологические условия:*

- характеризуют способы освоения педагогами актуальных знаний (методологических, методических, психолого-педагогических, социальных, этико-правовых, воспитательно-дидактических, др.) и нацеленность на их творческое применение и использование в профессиональной деятельности;

- определяют процессуальную составляющую методической работы (технологии, методы, средства, формы обучения и воспитания) по оказанию системной помощи педагогам в повышении их профессионализма и уровня профессионального развития;

- позволяют организовывать обучение педагогов как активный процесс взаимодействия по достижению гарантированного результата в решении задач дошкольной образовательной организации;

- отражают необходимость овладения педагогическими инновациями, умениями проводить обоснованный выбор педагогических технологий в условиях вариативности образовательных программ дошкольного образования.

Приоритетными формами методической работы, ориентированными на профессиональное развитие педагогов, считаются такие формы, которые обеспечивают: активизацию самостоятельной профессионально-педагогической деятельности педагога, его профессиональное самовыражение, анализ достоинств и недостатков собственной профессиональной деятельности и других педагогов; а также создание, освоение и (или) внедрение научно-методической продукции (учебные программы, учебные пособия, учебные материалы, разработку учебных занятий и воспитательных мероприятий, различных социально-образовательных проектов и т.п.).

В целях совершенствования методической работы учеными предлагается соотносить ее формы с этапами научно-методической деятельности: методическим, практическим и аналитическим. На методическом этапе рекомендуется проведение методических консультаций и недель; методического коллоквиума; психолого-педагогического семинара; научно-методической конференции, педагогической гостиной, психологических тренингов, др. Практический этап предполагает применение деловых игр, творческих отчетов, научно-практических конференций, взаимопосещений; организацию круглого стола, открытых занятий, семинаров-практикумов, др. Аналитический этап необходим при проведении педагогических советов по результатам тематических проверок, контрольных «срезов», обобщении итогов учебного года, организации эстафет педагогического опыта и конкурсов профессионального мастерства, аукционов педагогических идей, др.

Определение различных форм методической работы зависит от их значимости (направлена на целесообразность выбора (отбора) форм работы в соответствии с ведущим видом деятельности педагога на разных этапах его профессионального развития) и преемственности (предусматривает, что каждая последующая форма работы является логическим продолжением предыдущей).

*Рефлексивно-оценочные условия* позволяют изучать мотивационно-ценностные установки воспитателей; исходный уровень профессиональной компетентности и умение осуществлять руководство различными видами детской деятельности; особенности взаимоотношений в группе детей; взаимодействие с родителями воспитанников, др.; своевременно оценивать методическую работу как деятельность функционирования или развития.

Эффективность методической работы во многом зависит от уровня работы дошкольной образовательной организации и каждого педагога (режим функционирования или развития), что актуализирует использование индивидуально-дифференцированных форм и методов методического сопровождения педагогов в соответствии с их индивидуально-личностными особенностями профессионального развития. Индивидуализация профессионального развития педагогов предполагает определение для каждого педагога собственного движения на пути развития своего профессионализма в условиях общих целей дошкольного образования и, соответственно, разных моделей профессионального развития, разрабатываемых на основе принципа персонализации и выявления личностно-профессионального потенциала педагогов. Дифференциация профессионального развития педагогов обуславливает поиск способов профессионального развития в зависимости от степени сложности изучаемого содержания, уровня профессиональной компетентности в различных областях дошкольного образования.

На основе выявления реальных профессиональных достижений, интересов, трудностей и проблем каждого педагога возможно проектирование индивидуального образовательного маршрута профессионального развития, обеспечивающего эффективное влияние на успешность профессиональной деятельности и на достижение высокого качества развития воспитанников. Поэтому, совершенствование методической работы дошкольной образовательной организации связывается нами с проектированием индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов, которые становятся основой содержания, выбора форм и способов, обеспечивая комплексный характер методического сопровождения каждого педагога в соответствии с реальным уровнем и зоной ближайшего развития профессиональной компетентности педагогов.

Выделенные педагогические условия взаимосвязаны и взаимообусловлены, что позволяет сформировать единую образовательно-методическую среду дошкольной образовательной организации, обеспечивающую системность, целостность, информационность, субъектность, самоуправляемость профессионального развития педагогов, достижение ими уровня педагога-мастера и педагога-лидера [3, 4, 7].

**Выводы.** Таким образом, методическая работа, построенная как развивающаяся система, в соответствии с современными научно-практическими достижениями, а также стратегическими и тактическими целями и задачами дошкольной образовательной организации способствует непрерывному профессиональному развитию педагогов в различных видах деятельности (аналитической, проектировочной, исследовательской, рефлексивной, организационной, коммуникативной).

Результатом преобразования методической работы становится индивидуальная, авторская, высокоэффективная система педагогической деятельности дошкольной образовательной организации, а учет индивидуальных возможностей, профессиональных интересов каждого педагога инициирует их стремление к разработке, систематизации и распространению передового педагогического опыта, обеспечивая активную позицию на непрерывное профессиональное развитие и самовыражение, повышение качества воспитания, обучения и развития детей.

Представленные в статье теоретические положения и выводы дополняют теорию и методику дошкольного образования в решении проблемы профессионального развития педагогических кадров дошкольной образовательной организации.

#### **Литература:**

1. Багаутдинова С.Ф. Особенности методической работы в современном ДОУ // Управление ДОУ. 2010. №3. с. 82 - 85.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. М.: Перспектива, 2010. 290 с.
3. Белинова Н.В., Сидорова А.Е. Социально-образовательное проектирование в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 6. С. 59-61.
4. Бичева И.Б., Гладкова Н.Е., Царева И.А., Каргина Е.В. Проектирование системы правового воспитания участников правовых отношений в дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 24-30.
5. Бичева И.Б., Десятова С.В., Царева И.А. Развитие педагогического творчества будущего педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1 (25). С. 73-77.
6. Бичева И.Б., Коровина Е.А., Сомова Н.М. Управление профессиональным развитием педагогов образовательной организации: партисипативный подход // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 1 (34). С. 242-246.
7. Бичева И.Б., Филатова О.М. Формирование педагога-лидера в образовательном процессе вуза // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-5
8. Бичева И.Б., Юдакова О.В., Комлева А.С., Царева И.А. Конкурентоспособность как важная личностно-профессиональная характеристика современного педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-6. С. 25-31.
9. Волобуева Л.М. Активные методы обучения в методической работе ДОУ // Управление ДОУ. 2012. № 6. С. 70 -78.
10. Лосев П.Н. Управление методической работой в современном ДОУ. М., 2011. 152 с.
11. Найбауэр А.В. О формальном образовании педагогов дошкольных образовательных организаций // Дошкольное воспитание. 2016. № 12. С. 98-102.
12. Пахомова Е. Методическая служба: современные требования и пути преобразования // Методист. 2012. 145 с.
13. Фалюшина Л. И. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ. М.: АРКТИ, 2011. 262 с.
14. Ханова Т.Г., Потанина П.Ю. Активные формы методической работы по художественно-эстетическому воспитанию детей // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. С. 210-217.

УДК 378.172

**кандидат педагогических наук, доцент Богоева Мария Дмитриевна**  
Белгородский университет кооперации, экономики и права (г. Белгород);

**кандидат педагогических наук Гогинова Сергей Евгеньевич**  
Белгородский университет кооперации, экономики и права (г. Белгород);

**кандидат педагогических наук Ковалева Марина Владимировна**  
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

### **ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ**

*Аннотация.* В статье раскрываются способы применения дыхательных методик в процессе физического воспитания студентов с нарушениями в состоянии здоровья. Представлен сравнительный анализ, полученных результатов, позволяющий оценить положительную динамику функционального состояния учащихся специальных медицинских групп.

*Ключевые слова:* физическая культура, студенты, специальное учебное отделение, учебно-тренировочные занятия, дыхательные упражнения, функциональные возможности, работоспособность.

*Annotation.* The article reveals ways to use breathing techniques in the process of physical education students with impaired health. The article presents a comparative analysis of the results to assess the positive dynamics of the functional state of students of special medical groups.

*Keywords:* physical culture, students, special education department, training sessions, breathing exercises, functionality and performance.

**Введение.** Состояние здоровья молодого поколения является важным индикатором развития общества. Целью физического воспитания в вузе является формирование физической культуры личности, умение использовать разнообразные средства физической культуры для сохранения и укрепления собственного здоровья, повышения уровня двигательной активности, а также самоподготовки к будущей профессиональной деятельности.

Данные последних исследований в области физической культуры, педагогики, медицины свидетельствуют о снижении количества молодых людей, имеющих хороший уровень физического развития, физической подготовленности и функционального состояния. По результатам медицинских осмотров в среднем более 40% студентов зачисляются на специальное учебное отделение (СУО), а освобождённых по состоянию здоровья от занятий физической культурой – 15-18% [4, 7, 10]. Основной причиной этого является не только снижение двигательной активности, но и усложнение содержания образовательного процесса, увеличение нервно-психического напряжения в учебной и повседневной деятельности студенческой молодежи.

Одним из наиболее эффективных средств нормирования двигательной активности студенческой молодежи являются занятия физической культурой. Примерная программа (2015) по данной учебной дисциплине направлена на привлечение к учебно-тренировочным занятиям (УТЗ) практически всех студентов. Исключения составляют освобождённые и временно освобождённые от практических занятий студенты, которые обязаны осваивать теоретический материал. Содержание плановых занятий студентов специального учебного отделения (СУО) в первую очередь должно быть направлено на укрепление здоровья и поддержание высокой работоспособности в процессе обучения. Так же в примерной программе по физической культуре предлагается использовать вариативную часть, которая может включать в себя дыхательные методики. Предполагается, что применение дыхательных методик в процессе физического воспитания студентов СУО будет способствовать повышению функциональных возможностей кардиореспираторной системы и как следствие оздоровлению в целом. При этом необходимо отметить, что дыхательные упражнения (ДУ), способствующие повышению функциональных возможностей занимающихся, должны включать следующие компоненты:

- полное дыхание и интервальную гипоксию;
- варьирование и сочетание дыхательных упражнений, выполняемых в различных режимах, что будет способствовать всестороннему корригирующему воздействию на жизненно важные системы занимающихся. Таким образом, были выделены две дыхательные методики, соответствующие необходимым требованиям: дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой и методика «Body-flex» Григ Чайлдс.

**Организация исследования.** Изначально было принято решение сравнить функциональное состояние испытуемых основного учебного отделения (ОУО) 34 человека и СУО 46 человек с функциональными нарушениями в состоянии ССС и ДС (таблица 1).

**Результаты оценки функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов различных групп здоровья (ОУО n = 34; СУО n = 46)**

Показатели	ОУО	СУО
ЧСС в покое	плохо	плохо
АД	пониженное САД	пониженное САД повышенное ДАД
ПД	норма	норма
СОК	меньше нормы	меньше нормы
МОК	норма	норма
проба Штанге	хорошо	хорошо
проба Генча	хорошо	удовлетворительно
ортопроба	хорошо	неудовлетворительно
проба Руффье	хорошо	удовлетворительно
ИГСТ (модиф.)	средне	слабо
ВИК	уравновешенность	уравновешенность
индекс Скибинской	удовлетворительно	удовлетворительно

Уровень функционального состояния сердечно-сосудистой системы (ССС) и дыхательной системы (ДС) оценивался по показателям: ЧСС в покое, артериальное давление (АД), пульсовое давление (ПД), систолический объём крови (СОК), минутный объём крови (МОК), пробы Штанге и Генча, ортостатическая проба, проба Руффье, модифицированный Гарвардский степ-тест [4, 8], вегетативный индекс Кердо (ВИК), индекс Скибинской.

Проведённое комплексное исследование показало, что в студенческом возрасте нарушения ССС проявляются, прежде всего, в снижении уровня физической работоспособности, в уменьшении экономичности функционирования ССС и устойчивости организма к гипоксии, в возникновении гипотонических состояний и вегето-сосудистой неустойчивости. Данные соматические особенности в большей степени обнаружены в группе студентов с ослабленным здоровьем, и оказывают влияние на некоторые аспекты жизнедеятельности. Проведённый опрос свидетельствует, что юноши и девушки СУО чаще других болеют простудными заболеваниями, чаще отмечают у себя нарушения сна и аппетита, реже бывают на открытом воздухе, меньше времени уделяют двигательной активности.

Таким образом, внедрение нетрадиционных средств физической культуры, в частности дыхательные методики, в процесс физического воспитания студентов СУО необходимо для увеличения двигательной активности студентов с ослабленным здоровьем и повышения показателей функциональных возможностей жизненно важных систем организма (ССС и ДС) занимающихся. В связи с этим нами была разработана методика применения дыхательных упражнений на УТЗ по физической культуре в СМГ, основу которой составили ДУ по Стрельниковой и система «Body-flex» Григ Чайлдс. Применение дыхательных упражнений осуществлялось в комплексе с физическими упражнениями, направленными на улучшение физического развития и физической подготовленности. К числу таких упражнений были отнесены: упражнения в ходьбе и беге; ОРУ; упражнения, направленные на развитие физических качеств; подвижные игры и эстафеты умеренной интенсивности [5, 6, 9]. Упражнения по методикам Стрельниковой и Чайлдс не совмещались в одном занятии, в связи с чем их применение строилось на основе чередования: первые 12 занятий в I семестре студенты осваивали ДУ по методике Стрельниковой, последние 12 занятий в I семестре – по методике Чайлдс; во II семестре освоенные системы применялись строго через одно занятие, длились 90 минут и соответствовали общепринятой трёхчастной структуре.

**Подготовительная часть УТЗ** в соответствии с рекомендациями специалистов, разработанными для лиц с ослабленным здоровьем, была несколько длиннее общепринятой и длилась 20 мин, в которой применялись упражнения в ходьбе, ОРУ, переменный бег [1, 2, 3, 5, 9, 10]. Продолжительность **основной части УТЗ** составляла 50 мин. Основная часть УТЗ с применением ДУ состояла из двух частей: 30 мин – выполнение ДУ по одной из методик (Стрельниковой, либо Чайлдс); 20 мин – вариативная часть, поочередно включающая либо упражнения на развитие физических качеств, либо подвижные игры и эстафеты умеренной интенсивности. Всего было разработано четыре комплекса упражнений на развитие физических качеств продолжительностью 10 мин каждый – на развитие силы, быстроты, гибкости, координации. Данные комплексы были составлены с учётом рекомендаций для студентов с ослабленным здоровьем и включались в основную часть УТЗ в различных сочетаниях раз в неделю. Второй раз в неделю в вариативную часть УТЗ включались игры, либо эстафеты умеренной интенсивности.

**Заключительная часть УТЗ** в соответствии с рекомендациями специалистов, разработанными для лиц с ослабленным здоровьем, была несколько длиннее общепринятой и длилась 20 мин [1, 2, 8]. Содержание заключительной части УТЗ составляли комплексы упражнений на растягивание. В этой части занятия использовалось музыкальное сопровождение (таблица 2).

**Содержание учебно-тренировочных занятий экспериментальной методики специального учебного отделения**

часть занятия	время	содержание	виды деятельности	
Подготовительная	20 мин	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организация внимания</li> <li>- измерение ЧСС в покое</li> <li>- подготовка организма к выполнению упражнений в основной части занятия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- строевые упражнения</li> <li>- ходьба с заданиями (на носках, пятках, внешнем и внутреннем своде стопы, и др.), медленный интервальный бег., ОРУ (на месте, в движении, с гимнастическими палками, в парах, с мячами и др.)</li> </ul>	
Основная	экспериментальный блок 30 мин.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- увеличение подвижности грудной клетки</li> <li>- увеличение ЖЕЛ</li> <li>- развитие силы дыхательной мускулатуры</li> <li>- обучение управлению дыханием</li> <li>- повышение устойчивости организма к гипоксии и гиперкапнии</li> <li>- стабилизация и уменьшение ЧСС в покое</li> <li>- улучшение «насосной» функции сердечной мышцы</li> <li>- стабилизация АД</li> </ul>	<b>ДУ по методике А.Н. Стрельниковой</b> «Ладоски», «Ушки», «Кошка», «Насос», «Погончики», «Маятник головой», «повороты головы», «Перекаты», «Большой маятник», «Обними плечи», «Шаги», «Обезьянка», «Обезьянка лёжа» «Носочки-пяточки»	<b>ДУ по методике Григ Чайлдс «Body flex»</b> «Лев», «Уродливая гримаса», «Боковая растяжка», «Оттягивание ноги назад», «Сейко», «Алмаз», «Шлюпка», «Кошка», «Кренделек», «Растяжка подколенных сухожилий», «Брюшной пресс», «Ножницы»
	комплексная тренировка 20 мин.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие физических качеств (сила, гибкость, быстрота, координация)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- комплексы упражнений в зале на гимнастических ковриках, с фитболами, гантелями, гимнастическими палками, в парах</li> <li>- подвижные и спортивные игры малой и средней интенсивности (настольный теннис, бадминтон)</li> <li>- занятия на тренажерах</li> <li>- задания на координацию и внимание</li> </ul>	
Заключительная	20 мин.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- расслабление мышц и восстановление дыхания</li> <li>- измерение ЧСС после нагрузки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- упражнения на расслабление</li> <li>- строевые упражнения</li> </ul>	

Оценка эффективности методики применения дыхательных упражнений по методике А.Н. Стрельниковой и Григ Чайлдс «Body-flex» на учебно-тренировочных занятиях по физической культуре со студентами имеющими функциональные нарушения в состоянии здоровья осуществлялась на основании результатов сравнительного эксперимента, который проводился на кафедре физической культуры Белгородского университета кооперации, экономики и права (БУКЭП). В нём приняли участие 67 студентов 1-2 курсов, отнесённых к специальному учебному отделению. Были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ, n=37) и контрольная (КГ, n=30). Студенты КГ занимались по кафедральной программе дисциплины «Физическая культура», разработанной преподавателями для СУО. В экспериментальной группе в рабочую программу кафедры была включена разработанная методика с применением дыхательных методик. Тестирование функциональных возможностей студентов, участвующих в эксперименте проводилось в начале и в конце эксперимента.

**Результаты исследования.** Обобщение результатов диагностики *функционального состояния ССС* позволяет заключить, что по большинству обследованных показателей у студентов ЭГ после экспериментальных занятий произошли достоверные положительные изменения.

В частности, у большинства испытуемых в ЭГ экономизировалась деятельность миокарда, улучшились аэробные возможности организма, повысилась физическая работоспособность, улучшились кислородтранспортные возможности организма и общее состояние кардиореспираторной системы. При этом итоговые показатели частоты сердечных сокращений в покое, диастолическое артериальное давление, пульсовое давление, систолический объём крови, проб Штанге и Генча, а также модифицированного степ-теста в ЭГ достоверно лучше, чем в КГ. Интересно, что в КГ ни по одному из обследованных показателей функционального состояния достоверных изменений выявлено не было (таблица 3).

Функциональное состояние ССС студентов ЭГ (n = 37), КГ (n = 30) до и после эксперимента

Показатели		Порядок тестирования	ЭГ		Р ЭГ-КГ	КГ	
			М ± m	Р		М ± m	Р
ЧСС в покое (уд/мин)		до	81,0±2,50	*	***	83,80±2,49	
		после	76,03±1,70			83,07±2,37	
АД (мм.рт.ст.)	САД	до	112,39±1,44	**		111,80±1,58	
		после	112,12±0,75			112,53±2,05	
	ДАД	до	74,39±1,52	***		74,93±1,63	
		после	74,23±0,67			76,33±1,01	
Пульсовое давление (мм.рт.ст.)		до	38,08±1,64	**	**	36,87±1,40	
		после	37,88±0,84			36,20±1,76	
Систолический объём крови (мл)		до	57,59±1,56	**	***	56,58±1,44	
		после	57,53±0,73			55,42±1,10	
Минутный объём крови (л/мин)		до	4,66±0,19			4,75±0,18	
		после	4,37±0,11			4,62±0,18	
Проба Штанге (сек)		до	48,96±2,90		*	50,47±2,90	
		после	53,14±3,41			45,54±2,49	
Проба Генча (сек)		до	32,50±2,50	*	*	30,89±1,71	
		после	41,03±1,69			28,98±2,01	
Ортостатическая проба (разница уд/мин)		до	23,12±3,89			23,20±2,49	
		после	18,27±3,08			24,18±3,81	
Проба Руффье (усл.ед.)		до	10,87±1,04	**		11,49±0,67	
		после	9,92±0,67			11,42±0,71	
Модифицированный степ-тест (усл.ед.)		до	19,25±0,66		*	18,45±0,49	
		после	19,39±0,93			17,75±0,43	
Индекс Кердо (усл.ед.)		до	6,31±3,23	**		8,340±3,44	
		после	1,26±2,21			6,02±2,80	
Индекс Скибинской (усл.ед.)		до	17,02±1,34	*		17,46±1,36	
		после	21,11±1,71			17,07±1,46	

\* - различия достоверны по критерию Стьюдента ( $p \leq 0,05$ )

\*\* - различия достоверны по критерию Фишера ( $p \leq 0,05$ )

\*\*\* - различия достоверны по критериям Стьюдента и Фишера ( $p \leq 0,05$ )

Кроме того, установлено, что студенты ЭГ после года экспериментальных занятий стали более успешны в учёбе. Для каждого испытуемого был рассчитан средний балл за все экзамены в сессии. Далее по совокупности средних баллов всей выборки были рассчитаны средние групповые баллы до и после эксперимента, которые сравнивались друг с другом. До эксперимента средние баллы студентов ЭГ находились в диапазоне от 3,0 до 5,0 баллов, а средний балл в группе составил  $4,05 \pm 0,1$ . После эксперимента средние баллы студентов переместились в диапазон от 3,2 до 5,0 балла, а средний балл в группе составил  $4,14 \pm 0,09$  (различия не достоверны). В лучшую сторону изменилось процентное соотношение отметок, полученных испытуемыми в период сессии. Так, после педагогического эксперимента увеличилось количество экзаменов, за которые студенты получили отметки «хорошо» и «отлично». Соответственно, снизилось количество отметок «удовлетворительно». Большинство студентов ЭГ в обеих летних сессиях сдали зачёты и экзамены в установленные сроки. Тем не менее, количество студентов, аттестовавшихся вне установленных сроков, после эксперимента сократилось: 30,8% – до эксперимента, 23,1% – после.

**Выводы.** В совокупности, полученные данные позволяют заключить, что разработанная методика применения дыхательных упражнений на УТЗ по физической культуре со студентами СУО способствует положительной коррекции и оздоровлению функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Установлено также положительное влияние экспериментальных занятий на самочувствие и успешность образовательной деятельности испытуемых.

#### Литература:

1. Аксёнова, О.Э. Содержание и организация адаптивной физической культуры в профессиональной подготовке студентов высшего учебного заведения: Уч.-метод. пособие / О.Э. Аксёнова. – СПб: Изд-во СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2003. – 88 с.

2. Балышева, Н.В. Укрепление здоровья студенток, имеющих нарушения сердечно-сосудистой системы, средствами дозированной оздоровительной ходьбы и бега: Монография / Н.В. Балышева, О.Г. Румба, А.А. Горелов. – Белгород: ИПЦ «Политерра», 2010. – 172 с.

3. Инновационные подходы к организации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура»: учебное пособие / под ред. С.И. Крамского, И.А. Амельченко. – Белгород: БГТУ им. Шухова, 2015. – С. 122-192.
4. Ковалева, М.В. Исследование эффективности применения подвижных и элементов спортивных игр в занятиях со студентами специальных медицинских групп с ограниченными возможностями кардиореспираторной системы / М.В. Ковалева, О.Г. Румба // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2011. -№5. – С. 42-49.
5. Казакова, Н.А. Повышение физической подготовленности девушек в возрасте 17-19 лет на основе средств аквааэробики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Казакова – Москва, 2009. – 23 с.
6. Кемпер, У. Тренировка сердечно-сосудистой системы / Урсула Кемпер, пер. с нем. – М.: Олимпия Пресс, 2005. – 64 с.
7. Кондаков, В.Л. О необходимости повышения двигательной активности студентов вузов / В.Л. Кондаков, А.Н. Усатов, В.Н. Усатов, Е.В. Говердовская // Культура физическая и здоровье. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2008, вып. 5 (19). – с. 55-60.
8. Кондаков В.Л. Использование гимнастических упражнений хатха-йоги для повышения эффективности занятий физической культурой / В.Л. Кондаков, Е.Н. Копейкина, Н.В. Балышева, А.Н. Усатов // Теория и практика физической культуры: науч.-теоретич. журнал. – М., 2017. – № 6, С. 21-23. <http://www.teoriya.ru/ru/node/6493> (Scopus). Kondakov VL, Kopeikina EN, Balysheva NV, Usatov AN. Theory and practice of physical culture, 2017, № 6, pp. 21-23. <http://www.teoriya.ru/en/node/6458> (Scopus).
9. Морозов, С.Н. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание: Учеб. пособие для студ. вузов / Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов, О.И. Попов и др. / под ред. Н.Ж. Булгаковой. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 432 с.
10. Усатов, А.Н. Самостоятельная физическая тренировка как средство повышения двигательной активности студенческой молодёжи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Александр Николаевич Усатов. – Белгород, 2010. – 160 с.

**Педагогика**

**УДК 376.37:372.41**

**аспирантка Васильева Марина Вадимовна**

Московский педагогический государственный университет (г. Москва),

**доцент кафедры начального образования**

ГАОУ ДПО ВО Владимирский институт развития образования имени Л. И. Новиковой (г. Владимир)

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ**

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению вопроса формирования осознанности чтения учащимися с различной степенью тяжести проявления дизартрии. Смысловая сторона чтения характеризуется завершенностью, проявляющаяся в целостности и связности прочитанного. Изучение понятийной стороны чтения проводится на основе применения стандартизированной методики О.Б. Иншаковой. У учащихся с дизартрией процесс формирования смысловой стороны чтения имеет характерные особенности формирования целостности и связности и показывает достоверно более низкий уровень при анализе результатов по всем пробам исследования восприятия прочитанного. При пересказе прочитанного учащиеся с дизартрией испытывают затруднения, выражающиеся в отказах от пересказа, при пересказе используют коммуникативно слабые предложения, допускают «смысловые скважины», нарушают последовательность и допускают неточность изложения.

Существует необходимость в организации и разработке дифференцированных приемов и методов обучения осознанности прочитанного у учащихся с различной степенью проявления тяжести дизартрии. Процесс обучения пониманию прочитанного текста у школьников с различной степенью выраженности дизартрических расстройств должен характеризоваться более длительной и детальной отработкой воспринимаемого материала с помощью специальных приемов и форм работы, связность и цельность чтения, включающий в себя составление вариативной индивидуальной программы, направленной на преодоление трудностей в овладении таким ребенком процессом формирования осознанности чтения.

*Ключевые слова:* процесс формирования осознанности чтения, смысловая сторона чтения, учащиеся с различной степенью тяжести проявления дизартрии, целостность и связность пересказа, работа над осознанностью чтения.

*Annotation.* The article is about the formation of reading awareness by students with different degrees of severity of manifestation of dysarthria. The semantic side of reading is characterized by completeness, manifested in the integrity and coherence of the read. The study of the conceptual side of reading is conducted on the basis of the application of the standardized methodology of O.B. Inshakova. Talking about the students with dysarthria, we should take into account that the process of forming the semantic side of reading has characteristic features of the formation of integrity and connectivity. It shows a significantly lower level in the analysis of results for all samples of the study of perception of what has been read. While retelling, students with dysarthria have difficulties, use retrospectively weak sentences, admit "semantic wells", violate the sequence and admit inaccuracy of the presentation. There is a need for creating and developing special methods for the students with varying degrees of severity of dysarthria. The process of learning the understanding of the text read by schoolchildren with different degrees of severity of dysarthritic disorders should be characterized by a longer and more detailed elaboration of the perceived material with the help of special techniques and forms of work.

*Keywords:* the process of formation of reading awareness, the semantic side of reading, students with various degrees of severity of dysarthria manifestation, integrity and coherence of retelling, work on reading awareness.

**Введение.** Обучение чтению является одной из ключевых проблем современной практики начального образования. Согласно представленной во ФГОС НОО концепции, овладение сложным перцептивно-



когнитивным навыком чтения рассматривается базовой основой получения детьми школьных знаний необходимых для их полноценного интеллектуального и личностного роста.

Формирование навыка чтения, по мнению А.Н. Корнева [10], представляет собой процесс декодирования графической (буквенной) модели слова и ее перевода в устно-языковую форму, успешность которого зависит от освоения учащимися технической и смысловой (понятийной) сторонами читаемого вслух текстового сообщения.

На начальном этапе обучения школьники овладевают технической стороной чтения. В дальнейшем основной акцент в обучении смещается на формирование смысловой стороны, которая позволяет детям не только понимать прочитанное, но и вычленять из текста значимую для них информацию, обобщать и присваивать ее. В соответствии со сложившейся в отечественной педагогике традиции понимание прочитанного текста изучается по его пересказу.

По мнению ряда авторов, восприятие смысловой информации находится в зависимости не только от уровня сформированности технической стороны чтения, но и от сложности читаемого текста, а также от индивидуальной психологической установки самого чтеца, то есть от его мотивации [4, 5, 15, 16, 17].

Под смысловой стороной чтения мы понимаем: цельность, как смысловую последовательность изложения, правильную передачу построенной композиции, то есть определенный план высказывания, который при пересказе текста не может быть нарушен; связность текста (когезию) - как свойство его элементов, характеризующее их связь с другими элементами. Цельность и связность текста формируют его завершенность, которая, в свою очередь, характеризует понимание прочитанного.

По мнению А.А. Леонтьева, категория цельности соотносится с внутренним планом текста и выступает как показатель смыслового единства в пересказе, в котором пересказчик реализует задуманное по своей четко созданной программе. Поддерживая мнение А.А. Леонтьева, Т.М. Дридзе предлагает способ определения цельности, который сводится к возможности определить степень полного или неполного оптимального соотношения всех элементов (содержательных и коммуникативных) смысловой структуры текста [11, 7].

Связность характеризуется внешним языковым планом текстового сообщения и обеспечивает взаимосвязь между формальными (лексико-синтаксическими) и смысловыми (предметно-содержательными) средствами.

Рассматривая процесс понимания текста при чтении, И.А. Зимняя представляет его как сложное явление, выделяя в нем четыре уровня: 1) уяснение основной темы текста; 2) вычленение основной информации сообщения, логических связей и систем аргументаций; 3) анализ и понимание средств раскрытия информации; 4) понимание главной ведущей мысли прочитанного выраженной явно или имплицитно.

Изучением этого иерархически организованного процесса занимаются специалисты разных научных областей: лингвистики, психологии, коррекционной педагогики и логопедии, исследующие нарушения овладения смысловой стороной чтения у младших школьников, что позволяет считать данную проблему актуальной.

В настоящее время логопедией накоплен большой объем данных, свидетельствующих о нарушениях процесса смыслового восприятия и понимания читаемого у детей с речевой патологией (Г.В. Бабина 2005, М.Н. Русецкая 2004, О.Е.Грибова 2014, А.Н. Корнев 2007, О.Б. Иншакова 2005 и др.) [1, 2, 5, 10, 8]. Анализируя нарушения чтения у школьников с нарушениями речи, исследователи указывают на более поздние сроки формирования полноценного понимания читаемых программных текстов у детей с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи, в сравнении с детьми с нормальным речевым развитием, отмечая взаимосвязь этапов формирования понимания прочитанного с уровнем речевого развития школьников, представлениями об окружающем мире, их интеллектуальным развитием и др. (Г.В. Бабина 2004, Ю.С. Гузий 2007, В.С. Киселева 2010, О.Е. Грибова 2014 и др.) [1, 6, 9, 5].

Вместе с тем проведенный нами анализ литературы показывает, что процесс овладения понятийной стороной чтения у младших школьников с дизартрией, имеющей разную степень выраженности, остается изучен недостаточно.

В связи с этим **целью** исследования является изучение нарушений формирования смысловой стороны чтения школьников начальных классов с различной степенью выраженности дизартрии.

**Объект** исследования: смысловая сторона чтения вслух младших школьников.

**Предмет** исследования: динамические изменения в формировании смысловой стороны чтения у учащихся с различной степенью выраженности тяжести дизартрии.

**Гипотеза** исследования заключается в предположении о том, что понимание прочитанного текста у младших школьников с дизартрией будет зависеть от степени выраженности речевого нарушения; специфические особенности формирования смысловой стороны чтения у данной категории детей будут отрицательно влиять на получение академических знаний.

Индивидуально-ориентированная коррекция нарушений понятийной стороны чтения у школьников с дизартрией, имеющей разную степень выраженности должна учитывать речевые особенности детей, что будет способствовать успешному формированию чтения вслух.

Поставленной цели соответствуют следующие **задачи**:

1. На основе анализа теоретической и методической литературы выявить основные тенденции в изучении формирования смысловой стороны чтения у учащихся с речевой патологией и в частности, у детей с дизартрией;

2. Подобрать методику исследования смысловой стороны чтения вслух для младших школьников с дизартрией;

3. Провести двухлетнее изучение понятийной стороны чтения у учащихся с различной степенью выраженности дизартрических расстройств, с дизартрией и минимальными проявлениями дизартрии;

4. Сформировать из обследованных учащихся, контрольную группу (КГ) в которую входят ученики с речевой нормой и экспериментальную группу (ЭГ) учащихся, у которых имеется различная степень тяжести дизартрии для сравнительного изучения экспериментального изучения понятийной стороны чтения.

5. Проанализировать результаты экспериментального изучения двух групп учащихся с различной степенью выраженности дизартрии для определения основных направлений коррекционной работы с детьми, направленной на формирование понятийной стороны чтения.

Для решения поставленных задач и достижения намеченной цели используются следующие **методы исследования**: метод аналитико-синтетического обзора, метод констатирующего эксперимента; методы

эмпирического исследования: метод индивидуального комплексного обследования учащихся, статистический анализ результатов, анализ количественный и качественный результатов констатирующего эксперимента, при коэффициенте достоверности  $p=0.001$ .

#### Методика исследования.

Для изучения процесса формирования смысловой стороны чтения выбрана методика О.Б. Иншаковой [4]. Методика включает тексты, с помощью которых определяется овладение детьми смысловой стороной чтения. Контрольные тексты предлагаются школьникам в начале и в конце каждого учебного года. Все задания для обследования чтения вслух соответствуют возрастным и программным требованиям, предъявляемым учащимся 1 и 2 классов общеобразовательной школы.

**Выбранная методика позволяет**, оценить два основных параметра пересказываемого текста: цельность и его связность.

Параметр цельности пересказа включает четыре критерия оценки: **точность пересказа**, которая определяется путем подсчета точных ответов на вопросы о прочитанном с употреблением авторских слов и словосочетаний, **самостоятельность пересказа**, определяемая за самостоятельное воспроизведение текста, **смысловая адекватность пересказа**, анализируемая с помощью оценки полного и правильного пересказа и правильное понимание смысла прочитанного, возможность программирования, определяемая умением выстраивать последовательность происходящих событий рассказа и дополнительные критерии цельности прочитанного (длина текста пересказа и длина синтагмы);

2) параметр **связности** также включает два критерия оценки к которым относятся: 1) лексическое оформление пересказа, как адекватное использование вербальных средств; 2) грамматическое оформление пересказа с анализом правильности использования различных грамматических конструкций; дополнительные критерии характеризуется характер языковых средств, в частности высчитывается количество вербальных замен и высчитывается индекс прономинализации, определяется стереотипность грамматического оформления пересказа путем подсчета количества стереотипно построенных синтаксических конструкций.

**Дополнительно изучается отсроченное понимание смысла прочитанного.** Учащимся предлагаются 4 блока вопросов и заданий: понимание общего смысла рассказа; понимание «развёртывания» содержания текста во времени; понимание значения слов и словосочетаний; понимание скрытого смысла текста.

Оценка (цельности, связности и их дополнительных критериев), осуществляется в баллах. Худший результат оценивается минимальным баллом (0 баллов), средний -5 баллов, хороший -10 баллов, лучший - 15 баллов. Ноль баллов учащийся получает за ответ, на вопрос по тексту, который не соответствует его содержанию или за отказ отвечать на вопрос.

3) За выполнение задания связанного с пониманием скрытого смысла текста максимальный балл – 3. Он начисляется при правильном ответе; минимальный балл – 0 - при неверном ответе или за отказ от ответа.

Для изучения формирования смысловой стороны чтения из всех обследованных детей 7-ми лет выделяется экспериментальная группа школьников (ЭГ) в составе 92 учащихся, которая делится на детей с диагнозом «дизартрия» ( $n=8$ ) и логопедическим заключением: ОНР (III-IV уровень), отнесенных нами к экспериментальной подгруппе № 1 (ЭП-1). Вторую экспериментальную подгруппу составляют школьники с минимальными проявлениями дизартрии ( $n=84$ ), большинство которых имеют логопедическое заключение ФФНР. Контрольную группу (КГ) составляют 35 учащихся того же возраста, которые посещают общеобразовательные школы и не имеют речевых нарушений.

#### Изложение основного материала статьи.

**Результаты исследования.** Сравнительные результаты формирования цельности пересказа у учащихся ЭП-1, ЭП-2 и КГ отражены в таблице 1.

Таблица 1

#### Результаты сравнительного анализа изучения цельности пересказа прочитанного текста у учащихся КГ, ЭП-1, ЭП-2 (в баллах)

Учащиеся контрольной группы и школьников с тяжелой степенью дизартрии	КГ	ЭП-1	ЭП-2	Статистическое различие по критерию Крускала Уоллиса
<b>Точность и самостоятельность пересказа</b>				
Окончание 1 класса	14,18	1,44	3,88	$P<0,001$
Начало 2 класса	10,62	6,19	5,2	$P<0,001$
Окончание 2 класса	12,59	5,81	4,72	$P<0,001$
<b>Смысловая адекватность</b>				
Окончание 1 класса	10,00	1,25	2,11	$P<0,001$
Начало 2 класса	8,29	3,13	4,04	$P<0,001$
Окончание 2 класса	9,00	2,50	1,02	$P<0,001$
<b>Возможность программирования</b>				
Окончание 1 класса	3,71	2,50	4,11	$P=0,329$
Начало 2 класса	5,00	2,50	3,33	$P=0,002$
Окончание 2 класса	7,57	3,75	3,33	$P<0,001$

Из предложенных материалов в таблице 1 видно, что показатели формирования точности и самостоятельности и смысловой адекватности у учащихся КГ и школьников ЭП-1 и ЭП-2 имеют значимые отличия на протяжении всего периода обучения. Значимая разница в возможности программирования появляется в показателях учащихся КГ и у детей ЭП-1 и ЭП-2 лишь к концу второго года обучения. Между подгруппами ЭП-1 и ЭП-2 значимые отличия наблюдается лишь в точности, самостоятельности и смысловой адекватности. Трудности программирования испытывают все дети с дизартрией на протяжении всего периода обучения. Средние показатели точности и самостоятельности у всех обследованных детей превышают средние показатели программирования и адекватности понимания прочитанного текста. Такой результат можно объяснить тем, что школьникам легче передавать фактическую сторону изложения прочитанного текста. Результаты, представленные в таблице 10, указывают на то, что учащиеся ЭП-1 имеют достоверно более низкие показатели по всем критериям передачи прочитанного на протяжении всего периода обучения и демонстрируют низкие показатели программирования и адекватного понимания текста, испытывают трудности в составлении полного, правильного пересказа.

У школьников ЭП-1 к концу второго класса с усложнением языкового материала наблюдаются незначительное изменение среднего балла и трудности в составлении и осмыслении внутреннего плана текста.

Неадекватность изложения демонстрирует пересказ 1 класса ЭП-1 Романа П.: «Мальчики играли (вместо сидели за столом) и уронили шапку (вместо упала шляпа). Вдруг услышали что-то, а там зверь! Страшно стало!! Может чудовище подумали и закричали». Данный рассказ демонстрирует неадекватность не только изложения, но и понимания прочитанного.

Количественное исследование критериев цельности воспроизведения прочитанного у учащихся КГ и школьников ЭП-2 с минимальной степенью дизартрии имеют значимую разницу и свидетельствуют о том, что у учащихся КГ и школьников с минимальной степенью дизартрии средние показатели самостоятельности и точности на втором году обучения превышают средние показатели точности пересказа текста и программирования текста. Такой результат можно объяснить тем, что школьникам ЭП-2 трудно передавать фактическую сторону изложения прочитанного текста, запоминать авторские слова и выражения. Они часто заменяют их не всегда адекватными синонимами. При пересказе учащиеся с минимальной степенью дизартрии зачастую буквально понимают смысл сюжета; при пересказе допускают «смысловые скачки», несколько нарушая последовательность изложения сюжета; пропускают отдельные детали текста при пересказе, неадекватно их объясняя.

Результаты цельности, представленные в таблице 1, указывают на то, что учащиеся с минимальной степенью дизартрии имеют лишь к концу обучения достоверно более низкие показатели по всем критериям передачи прочитанного. Пересказ прочитанного учащимися ЭП-2 на протяжении всего периода обучения характеризуется нарушением адекватности изложения, нарушением фактологии событий, неточностью употребления слов и понимания в целом. Это четко просматривается в пересказе ученика 1-го класса ЭП-2 Глеба Д.: «Котик сидел на полу. Потом он спрятался (вместо упала) в шапку (вместо шляпы)».

Дополнительными критериями цельности воспроизведения прочитанного являлась длина пересказа и длина синтагмы, выражающиеся в подсчёте количества слов при пересказе. Средние показатели у учащихся КГ в первом классе равны 45,5 слов, к концу второго класса показатели увеличивались до 74,5 слов. Аналогичное увеличение заметно и у учащихся с дизартрией, но показатели длины не имеют значимую разницу в конце первого класса – в среднем 19,7 слова у учащихся ЭП-2, у учащихся ЭП-1 с тяжелой степенью выраженности дизартрии – в среднем 20 слов. К концу второго класса средние показатели длины пересказа увеличиваются в ЭП-1 в среднем в 2 раза и равняются в среднем 44 слова, у учащихся ЭП-2 с минимальной степенью проявления дизартрии эти же показатели возрастают в 2, 5 раза и приближаются к 60 словам при пересказе прочитанного.

При изучении средней длины синтагмы у учащихся КГ к концу второго класса обнаруживается ее увеличение от 5 до, в среднем, 6-8 слов. Средняя длина синтагмы у школьников ЭП-1 и ЭП-2 равна 3,5 словам, к концу второго класса она становится равной 3-5 словам.

**Результаты изучения связности, состоящие из показателей лексического и грамматического оформления** при составлении пересказа прочитанного текста приведены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты изучения связности пересказа в ЭП-1, ЭП-2 и КГ**

Название периода обследования	Лексическое оформление			Статистическое различие по критерию Крускалла Уоллиса	Грамматическое оформление		Статистическое различие по критерию Крускалла Уоллиса
	Название группы	Средние показатели	Станд. отклон.		Средние Показатели	Станд. отклонения	
Конец 1 класса	ЭП-1	3.61	2.37	p<0.001	0.63	1.77	p=0.090
	ЭП-2	0.62	1.77		2.77	2.73	
	КГ	5.29	1,18		2.50	2.54	
Начало 2 класса	ЭП-1	3.39	2.59	p<0.001	2.50	2.67	p<0.001
	ЭП-2	2.50	2.67		2.77	2.73	
	КГ	7.86	2.51		5.00	1.74	
Конец 2 класса	ЭП-1	3.39	2.53	p<0.001	3.75	2.31	p<0.001
	ЭП-2	3.75	2.31		2.35	2.51	
	КГ	11, 14	2.51		7.21	2.80	

Результаты связности пересказа, представленные в таблице 2, указывают на то, что школьники ЭП-1 и ЭП-2 демонстрируют достоверно низкие показатели грамматического и лексического оформления на

протяжении всего периода обучения с 1 по 2 класс, чем ученики КГ. Лексическое оформление пересказа на протяжении всего периода обучения у учащихся КГ имеет достоверно более высокие показатели, чем у детей ЭП-1, ЭП-2. Значимая разница в результатах грамматического оформления пересказа появляется в КГ и в ЭП-1 и ЭП-2 в начале второго года обучения и сохраняется до конца второго класса. При сравнении результатов связности пересказа между ЭП-1 и ЭП-2 значимой разницы не обнаруживается.

Лексико-грамматическое оформление пересказа детей ЭП-1 характеризуется использованием непродуктивной лексики, построением однообразных синтаксических конструкций, изменением порядка слов в предложении, пропуском членов предложения, наличием аграмматизмов. Демонстрацией этого может являться рассказ Владика Ф.: «...Шляпа лежала\_\_\_?\_\_\_, а котик рядом\_\_\_?\_\_\_ . Послышали они (вместо услышали) упало что-то.»

При пересказе учащиеся ЭП-1 нуждаются в дополнительных уточняющих вопросах со стороны экспериментатора и в стимулирующей, регулирующей, организационной поддержке. Во время проведения исследования наблюдаются единичные случаи усиления невротической симптоматики (саливация и синкенезии).

Лексико-грамматическое оформление пересказа у школьников с минимальной степенью дизартрии ЭП-2 характеризуется использованием однообразных синтаксических конструкций, заменой номинативных частей речи местоимениями, изменением порядка слов в предложении, пропуском членов предложения, наличием вербальных аграмматизмов. Примером этого является пересказ Ильи Б. ученика ЭП-2 начало второго класса: «Спустился вниз муравей (вместо «к ручью»), чтобы попить вода (вместо воды). А когда вода (вместо «волна») поднялась, взяла она (вместо «захлестнула») он (вместо «его»). Потом прилетел он (вместо – «прилетела голубка») и взял ветку. А потом он (вместо муравей) вылез на берегу (вместо – «на берег»). Охотник был в воду ( вместо «в воде») и увидел его ( вместо- «голубку»»). Данный пересказ - демонстрация трудностей в передаче целостности и адекватности изложения и нарушений связности, выражающейся в лексико-грамматическом оформлении пересказа.

Учащиеся ЭП-2 реже отказываются от пересказа прочитанного, но одной из причин трудностей является краткость пересказа. Это демонстрирует пересказ ученика 2 класса ЭП-2 Богдана И. «Как мама мишка купала своих детишек». Дети этой подгруппы также нуждаются в дополнительных уточняющих вопросах со стороны экспериментатора, в стимулирующей, регулирующей, организационной помощи.

Сравнительный анализ дополнительных критериев связности текста пересказа (количества вербальных замен, индекса прономинации, количества стереотипных конструкций) показывает отсутствие значимых различий между подгруппами ЭП-1 и ЭП-2. В то время как учащиеся КГ правильно употребляют вербальные средства, строят грамматически сложные конструкции и тем самым правильно оформляют текст пересказа.

Индекс прономинализации у учащихся ЭП-1 и ЭП-2 соответствует в среднем 0,4 -1,8, что свидетельствует о наличии трудности выбора нужного слова при пересказе. Достаточно часто фиксируются замены существительных на местоимения.

При изучении стереотипности грамматического оформления пересказа у всех учащихся с дизартрией на протяжении всего периода обучения наблюдается высокий средний коэффициент стереотипности высказывания в среднем 2,8 - 3,9 предложений.

Изучение смысловой стороны чтения не ограничивается лишь анализом пересказов школьников, но и включает в себя оценку и наблюдения за отсроченным пониманием смысла прочитанного. Динамические изменения понимания общего смысла прочитанного отсроченного во времени у школьников контрольной группы и учащихся с различной степенью дизартрии представлены в таблице 3.

Таблица 3

### Сравнительные результаты обследования понимания общего смысла в ЭП-1, ЭП-2 и КГ

Название периода обследования	Название группы	Средние показатели	Станд.отклон	Статистическое различие по критерию Крускала Уоллиса
Конец 1 класса	КГ	2.34	0.76	p=0.06
	ЭП-1	1.25	1.39	
	ЭП-2	1.70	1.31	
Начало 2 класса	КГ	2.29	1.05	p=0.12
	ЭП-1	1.75	1.16	
	ЭП-2	1.83	1.24	
Конец 2 класса	КГ	3.00	0.00	p<0.001
	ЭП-1	2.12	1.36	
	ЭП-2	1.83	1.34	

При сравнении результатов понимания общего смысла прочитанного, из таблицы 3 видно, что между ЭП-1 и ЭП-2 и КГ лишь к концу 2 класса появляется значимая разница. В ЭП-2 у детей с минимальной степенью выраженности дизартрии понимание общего смысла от конца первого к концу второго класса растет; в ЭП-1 у детей с тяжелой степенью выраженности дизартрии стабильно устойчивое состояние понимания общего смысла наблюдается от конца первого к началу второго класса, а концу второго класса, заметно ухудшение по сравнению с результатами конца первого класса. Можно предположить, что усложнение языкового материала приводит к трудностям учащихся с дизартрией в понимании общего смысла прочитанного отсроченного во времени и к трудностям восстановления последовательности событий и изложения общего смысла прочитанного. Так, например, на вопрос: «О ком написан рассказ?» в конце 1 класса ученица ЭП-2 Марина Е. отвечает: « О детей», «Чем заканчивается рассказ?», девочка отвечает: «Шляпа побежала! АА!» На просьбу дать другое название рассказу «Живая шляпа» предлагает название «Детишки». В конце 2 класса эта же ученица, отвечая на аналогичные вопросы экспериментатора дает более четкие ответы: «О медведице, медвежатах и охотнике»; «Медведица всех искупала в реке», девочка предлагает новое заглавие рассказа «Медведица и медвежата», которое подходит к содержанию прочитанного. В ЭП-1 в конце 1 класса на аналогичные вопросы экспериментатора отвечает ученик Даниил

3.: «Шляпа и Вадика» дать другие ответы затрудняется, в конце 2 класса мальчик отвечает на вопрос: «О ком написан рассказ?» отвечает «О мишках» на остальные вопросы отвечать также затрудняется.

**Результаты изучения понимания скрытого смысла прочитанного текста**, путем выбора подходящей к тексту поговорке в ЭП-1, ЭП-2 и КГ приводится в таблице 4.

Таблица 4

**Сравнительные результаты обследования скрытого смысла при пересказе текста в ЭП-1, ЭП-2 и КГ**

Название периода обследования	Название группы	Средние показатели	Станд. отклон.	Статистическое различие по критерию Крускалла Уоллиса
Конец 1 класса	КГ	1.89	1.13	p=0.04
	ЭП-1	1.00	1.41	
	ЭП-2	1.13	1.40	
Начало 2 класса	КГ	2.43	0.88	p<0.001
	ЭП-1	1.50	1.60	
	ЭП-2	1.40	1.39	
Конец 2 класса	КГ	2.86	0.36	p<0.001
	ЭП-1	0.38	1.06	
	ЭП-2	1.40	1.37	

Из данных представленных в таблице 4 видно, что школьники ЭП-1 и ЭП-2 в конце 1 класса значимых различий с КГ не имеют, значимые отличия между этими группами появляются с начала 2 класса. При сопоставительном анализе результатов понимания скрытого смысла между ЭП-1 и ЭП-2 в конце первого класса в ЭП-1 и ЭП-2 также значимой разницы не наблюдается. Во втором классе наблюдается появление значимой разницы между подгруппами у детей с различной степенью тяжести дизартрии. Дети ЭП-2 достоверно лучше справляются с заданием, чем учащиеся ЭП-1.

Учащиеся ЭП-1 часто выбирают поговорку не соответствующую выражению скрытого смысла рассказа, или выбор осуществляют путем формального понимания смысла поговорки, ориентируясь на знакомые слова, встречающиеся ранее в прочитанном тексте. Так, например, учащиеся ЭП-1 и ЭП-2 в конце 1 класса выбирают к тексту «Живая шляпа» поговорку «Не верь ушам своим, а верь глазам своим» и объясняют это: «Была шляпа и ожила как-то», при выборе поговорки «Волков бояться, в лес не ходить» дают следующее объяснение: «В лесу можно ожидать неприятностей». Там сказано, что никогда не надо бояться», часто при выборе поговорки дети отвлекаются от текста и дают объяснения конкретному значению поговорки, не связывая ее с ситуацией текста.

**Сравнительный анализ цельности и связности показал, что у учащихся с дизартрией достоверно более низкий уровень понимания прочитанного, чем у детей КГ без речевой патологии.** При пересказе прочитанного учащиеся с дизартрией ЭП-1 и ЭП-2 испытывают трудности, выражающиеся в нарушениях последовательности изложения, допускают «смысловые скважины» и допускают неточность изложения. Часто учащиеся этих подгрупп отказываются от пересказа. В речи употребляют чаще лексико-синтаксические стереотипы, длина синтагмы короче, чаще допускают вербальные парафазии. Таким образом, учащиеся с дизартрией имеют на протяжении двухлетнего обучения низкие показатели цельности, и также низкие показатели связности, выражающиеся в трудностях лексического и грамматического оформления пересказа прочитанного. Заметны трудности отсроченного понимания общего и скрытого смысла прочитанного, но преобладают трудности понимания скрытого смысла прочитанного.

**Выводы:**

1. Анализ теоретической и методической специальной литературы показал, что смысловая сторона чтения характеризуется цельностью, как смысловой последовательностью изложения, правильной передачей построенной композиции; связностью, характеризующая лексическим и грамматическим оформлением прочитанного текста, которые составляют завершенность понимания прочитанного. Проблемы формирования смысловой стороны чтения у учащихся с дизартрией с целью разработки специальных методов коррекционного воздействия являются особенно актуальными.

2. Среди множества методик исследования смыслового чтения вслух младших школьников наиболее исчерпывающей и информативной для детей с дизартрией, нами выделена стандартизированная методика Иншаковой О.Б. Данная методика обследования чтения выявляет достоверные отличия у учащихся КГ и ЭП-1 и ЭП-2 в период становления смысловой стороны чтения в 1-2 классе по критериям точности, самостоятельности и смысловой адекватности, что характеризует цельность прочитанного. Достоверные отличия связности у учащихся КГ и в ЭП-1 и ЭП-2 выявлены в лексическом и грамматическом оформлении пересказа прочитанного.

3. Исследования показателей в 2-х подгруппах ЭП-1, ЭП-2 обнаружило следующую разницу и достоверные отличия между школьниками:

- учащиеся ЭП-1 с тяжелой степенью дизартрии поступают в школу с лучшей подготовкой и многие из них имеют сформированный способ чтения, что на некоторое время оказывает благоприятное воздействие на процесс понимания и пересказ прочитанного и сохраняет некоторую стабильность в овладении навыком. Но постепенно с усложнением языкового материала прочитанного они начинают испытывать трудности, достоверно проявляющиеся в формировании цельности и связности пересказа;

- понимание прочитанного у учащихся ЭП-2 в начале обучения отмечается достоверно более низкий уровень переработки смысловой информации, но к концу 2 класса учащиеся ЭП-2 достоверно становятся более успешными в формировании критериев цельности и связности, чем учащиеся с ЭП-1.

4. Процесс обучения смысловой стороне чтения у школьников с различной степенью выраженности тяжести дизартрических расстройств характеризуется более длительной и детальной отработкой с помощью специальных приемов и форм работы, формирующих связность и цельность чтения, включающий в себя

составление вариативной индивидуальной программы, направленной на преодоление трудностей в овладении смысловой стороной чтения.

#### **Литература:**

1. Бабина Г.В. Белякова Л.И. Идес Р.Е. Практикум по логопедии: дизартрия. М.: Прометей, 2012 - 52-53 с.
2. Величенкова О.А. Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. – М.: Национальный книжный центр, 2015. - 76 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2015. - 290 с.
4. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: дисс. канд. пед. наук. - М.: 2009. - 56 с.
5. Грибова О.Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи – М.: ЛЕНАНД, 2014. - 91-120 с.
6. Гузий Ю.А. Нарушение формирования чтения «про себя» и их коррекция у учащихся младших классов общеобразовательной школы. Автореферат дис...канд. Наук / Гузий Ю.А. - М.: 2007. - 11-15 с.
7. Дридзе Т.Н. Организация и методы лингво-психосоциального исследования массовой коммуникации / Дридзе Т.Н. - М.: 1979. - 101-105 с.
8. Иншакова О.Б., Мошкова О.М. Взаимосвязь нарушений чтения со стратегией зрительного поиска у младших школьников. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. М.: НИИ Школьных технологий В. Секачев - 2008. – 83 – 94 с.
9. Киселева В.С. Диагностические признаки смешанной формы дислексии Автореферат дис...канд. Наук / Киселева В.С. - М.: 2010. - 18 – 24 с.
10. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи. М.: Айрис-Пресс, 2007. - 15-21 с.
11. Леонтьев, А.А. Восприятие текста как психологический текст / А.А. Леонтьев. - Киев: КГУ, 1979. - С. 18-30.
12. Мошкова О.М. Диагностическая методика раннего выявления нарушения чтения у детей. // Современное образование: опыт и тенденции развития. Ч. 1. М.: 2013. – 353 – 355 с.
13. Мошкова О.М., Левашов О.В. Особенность зрительного восприятия текста у детей с различным уровнем навыка чтения. // Современное общество и специальное образование. М.: 2007. – 276 – 280 с.
14. Нарушение письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. / Под ред. О.Б. Иншаковой. М.: В. Секачев. НИИ Школьных технологий, 2008, 40-43 с.
15. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. - М.: Секачев, 2008. - 121-128 с.
16. Оморокова М.И. Основы обучения чтению младших школьников. М.: Вентана-Граф, 2005 - 69 с.
17. Основные результаты международного исследования. Изучение качества чтения и понимания текста. PIRLS-2006. Аналитический отчет. М.: 2007 - 19-24 с.
18. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. – СПб.: КАРО, 2007 - 30-33 с.

#### **Педагогика**

**УДК: 378.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Вильданов Ильфак Элфикович**  
Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань);  
**доктор педагогических наук, профессор Сафин Раис Семигуллович**  
Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань);  
**доктор педагогических наук, профессор Корчагин Евгений Александрович**  
Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань)

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* В статье определены особенности, принципы, функции, специфика педагогического управления в профессиональном образовании. Рассмотрены вопросы целеобразования в педагогическом управлении. Статья может быть полезна специалистам, занимающимся проблемами педагогического менеджмента в профессиональном образовании.

*Ключевые слова:* педагогическое управление, профессиональное образование, цели, принципы, функции, субъект управления, управляющий субъект, взаимодействие.

*Annotation.* The article defines the features, principles, functions and specifics of pedagogical management in professional education. The goal-setting issues in pedagogical management are considered. The article may be useful to specialists, working on pedagogical management issues in professional education.

*Keywords:* pedagogical management, vocational education, objectives, principles, functions, subject of management, managing subject, interaction.

**Введение.** Сегодня в России наблюдается вариативность системы управления образованием. Вариативность предполагает широкое участие всех социальных партнеров и заинтересованных сторон в решении управленческих задач, сочетание государственных и общественных начал в управлении, развитие участия в управлении на разных уровнях родителей, педагогов и студентов.

Появлению такой системы способствовали, главным образом, ликвидация централизованного управления производством, демонополизация экономики, спад производства, закрытие нерентабельных предприятий, которые, в свою очередь, привели к отмиранию отраслевого принципа управления образованием, в основе которого лежало делегирование полномочий и ответственности сверху вниз.

В практике деятельности многих профессиональных образовательных организаций России накоплен значительный опыт по педагогическому управлению. Возникает потребность в научном осмыслении и обобщении такого опыта, что определяет актуальность данной статьи.

**Формулировка цели статьи:** научное осмысление и обобщение опыта педагогического управления, так как его основы в профессиональном образовании в рыночных социально-экономических условиях только начинают создаваться.

**Изложение основного материала статьи.** Прежде всего, определимся с понятием «педагогическое управление».

Педагогическое управление, по мнению И.А. Богачека – это такое управление, которое призвано обеспечить функционирование и развитие процесса обучения и воспитания студентов в соответствии с педагогическими закономерностями [1]. Педагогическое управление отличается своими неповторимыми субъектами (студенты, преподаватели и др.) и объектами (учебные заведения, взаимодействие учебных заведений с производством, наукой, культурой и т.д.).

Субъект педагогического управления (студент, преподаватель, руководитель и др.) обладает качествами, необходимыми как для управления, так и для самоуправления. При этом он может быть, как управляющим, так и управляемым субъектом. Взаимодействуя между собой управляющий и управляемый субъекты вступают в субъект-субъектные отношения. Педагогическое управление, сохраняя в своей основе нормативный и директивный характер, имеет тенденцию стремиться к руководству инициативой, творчеством, самоуправлением субъектов.

Отметим особенности педагогического управления. Одна из отличительных особенностей педагогического управления, определяющих его необычайную сложность, заключается в том, что оно никогда не протекает в экспериментально чистом виде. Оно всегда осложнено другими влияниями и воздействиями, мешающими его результативности. Здесь и влияние семьи, и близкого окружения, и средств массовой информации. В силу этого педагогическое управление осуществляется комбинированно-непосредственно (преподавателями, руководителями) и опосредовано (через семью, через государственные и общественные организации и др.). Поэтому педагогическое управление в своей основе должно быть настолько сильным, чтобы, во-первых, преодолеть инерцию и сопротивление управляемого субъекта и, во-вторых, нейтрализовать негативные воздействия на управляемый субъект со стороны.

Педагогическое управление, как и другие разновидности социального управления, отличается многомерным и многоуровневым характером (студент - студент, студент - преподаватель, преподаватель - преподаватель, преподаватель - руководитель и т.д.).

Главное отличие педагогического управления от других видов управления в том, что, обладая своими субъектами взаимодействия на каждом уровне, оно всегда имеет один сквозной субъект управления на нижнем уровне – студентов. Это обусловлено многочисленностью, необычайной подвижностью, трудной управляемостью этого субъекта и специфичностью результата в педагогическом управлении, который при всех существующих нормативных критериях оценки обучения и воспитания носит, как правило, отсроченный и не до конца определившийся характер. Чаще всего реальный результат находится за пределами воздействия управляющего субъекта педагогического управления и по-настоящему проявляется уже после окончания студентом учебного заведения. Решения в педагогическом управлении принимаются при хроническом дефиците информации о процессе и результатах обучения и воспитания студентов. Управляющий субъект практически никогда не имеет абсолютно полной информации об управляемом субъекте, хотя, естественно, должен к этому стремиться. Поэтому вариативность решений в педагогическом управлении носит особо выраженный характер.

Педагогическое управление при всем единоначалии управляющего субъекта – преимущественно коллективное, коллегиальное управление. Сегодня в практике российских профессиональных образовательных организаций действуют такие нормативные коллективные органы и службы, как Ученые, Педагогические и Методические советы, инструктивно-методические совещания, методические и цикловые комиссии, педагогические чтения, конференции и т.д.

Наряду с особенностями, педагогическое управление в профессиональном образовании имеет свою специфику. Эта специфика выражается, прежде всего, в своеобразии предмета, продукта, орудия и результата труда управляющего субъекта. Предметом и продуктом его труда является информация, а орудием труда – слово, язык, речь. Результатом труда управляющего субъекта является степень (уровень) обученности, воспитанности и развития второго равноправного субъекта педагогического управления – студентов [2].

Методической основой педагогического управления является теория систем в целом и как следствие её – системный и деятельностный подходы.

Заметим, что теория систем широко применяется в педагогическом менеджменте. Так, в педагогическом менеджменте выделяются следующие основные технологии управления образованием [3, 4]:

- управление по целям, в основу которого положен приоритет целеобразования;
- управление по результатам, где эффективность управления определяется уровнем усвоения учебных программ обучающимися;
- преобразующее управление, связанное с совершенствованием самой управленческой деятельности.

В управлении по целям цель управления профессиональным образованием можно рассматривать в трех аспектах.

Во-первых, с социально – экономической точки зрения, цель управления профессиональным образованием – это удовлетворение потребностей общества, государства, экономики и производства в компетентных, квалификационных и высокообразованных специалистах, и на первое место выдвигается экономический эффект от их работы. При этом в качестве критериев эффективности управления образованием, выступают эффективность работы и закрепляемость кадров на производстве [5].

Во-вторых, с точки зрения психологии, цель управления профессиональным образованием рассматривается с позиций реализации иерархической системы функций, обеспечивающих успешность деятельности педагогического и студенческого коллективов [6].

В-третьих, с точки зрения педагогики, цель управления образованием рассматривается с двух сторон: с одной стороны – как оптимизация или интенсификация учебно-воспитательного процесса, а с другой – как развитие личности, удовлетворение ее потребностей и интересов [7, 8].

Рассмотрим вопросы целеобразования в педагогическом управлении.

Цели педагогического управления в целом должны соответствовать следующим положениям [1, 9, 10]:

- контролировать требуемый конечный результат педагогической деятельности, заданный срок достижения цели;

- определять максимальную величину допустимых затрат сил, средств, времени и энергии педагогов и студентов;
- давать, где это возможно, количественную характеристику требуемого результата педагогической деятельности, необходимую для подтверждения факта достижения цели;
- оговаривать только то, "что" и "когда" должно быть сделано, не вдаваясь в детали, "как" и "почему" это должно быть сделано;
- отвечать непосредственно целевому назначению и функциональным обязанностям данного субъекта педагогического управления;
- быть понятной всем, кто будет работать для её достижения;
- быть реальной и достижимой, но не легкой;
- быть реализуемой в пределах наличного или ожидаемого бюджета времени (за день, неделю, семестр, учебный год и т.д.);
- исключить или сделать минимальной возможность двойной ответственности за результаты совместных работ;
- соответствовать основным принципам и методам научной организации труда;
- совпадать с интересами исполнителей и не вызывать конфликтов в их реализации;
- фиксироваться в письменном виде;
- согласовываться с руководителем в личной беседе с исполнителем.

Цель педагогического управления можно также представить в двух группах задач, первая из которых соответствует целевому аспекту, а вторая – инструментальному аспекту управления. При этом задачи определяют внутренние и внешние факторы педагогического управления.

Целевой аспект педагогического управления в профессиональном образовании отражается в следующих задачах [1, 9, 10]:

- обеспечить гибкость профессионального образования, его соответствие изменяющимся социально - экономическим требованиям;
- создать условия для подготовки специалистов с учетом международных требований;
- обеспечить взаимодействие элементов системы профессионального образования на основе социо - культурных ценностей;
- создать условия для профессионального образования с учетом прогноза развития экономики, производства и социо - культурных отношений в обществе.

Инструментальный аспект педагогического управления в профессиональном образовании отражается в следующих задачах:

- достичь высокой экономической эффективности профессионального образования;
- создать условия для технологической адекватности профессионального образования, т.е. его соответствия уровню развития науки, техники и технологии производства;
- достичь высокой педагогической эффективности;
- оптимизировать отношения в педагогическом и студенческом коллективах на основе совершенствования стиля руководства.

Реализация перечисленных задач отражается в критериях эффективности управления, которые можно сформулировать так [1, 9, 10]:

- социальное соответствие;
- международный стандарт;
- культурная релевантность;
- прогностический характер;
- экономическая эффективность;
- технологическая адекватность;
- педагогическая эффективность;
- оптимизация отношений.

Анализ перечисленных критериев показывает их различную значимость в педагогическом управлении в профессиональном образовании. Доминируют критерии, отражающие инструментальный аспект (экономическая эффективность, технологическая адекватность, педагогическая эффективность, оптимизация отношений). Критерии же, отражающие целевой аспект управления (социальное соответствие, международный стандарт, культурная релевантность, прогностический характер) носят общий характер.

Определим основные принципы педагогического управления в профессиональном образовании. Во-первых, демократичность управления, предполагающая его вариативность и широкое участие всех социальных партнеров и заинтересованных сторон в решении управленческих задач, сочетание государственных и общественных начал в управлении, развитие участия в управлении на разных уровнях родителей, педагогов и студентов. Во-вторых, взаимосвязь внутренних управленческих задач с внешними социальными и экономическими факторами, гибкость управленческих структур, обеспечивающих их жизнедеятельность. В-третьих, единство управленческого решения и организации его исполнения, состоящее в том, что основа исполнения решения уже закладывается в самом его содержании и предполагает внедрение форм его методического обеспечения, помощи и контроля. В-четвертых, доминирование интересов студентов и педагогов в педагогическом управлении. В-пятых, непротиворечивость управленческих решений, принимаемых на всех уровнях педагогического управления (административном, педагогическом, студенческом).

Структура педагогического управления в профессиональном образовании включает в себя, наряду с государственным, также общественное управление.

Государственное управление призвано обеспечивать качество, доступность, эффективность профессионального образования, создавать условия для реализации федеральных государственных образовательных стандартов на различных уровнях профессионального образования, учитывать гибкость, динамичность, и вариативность содержания обучения и т.д., посредством функций анализа, планирования, организации, координации, контроля.

Общественное управление в российском профессиональном образовании осуществляется, как правило, с участием социальных партнеров и выполняет функции содействия, контроля и защиты.



Функции содействия заключается в участии социальных партнеров и общественности (родителей, общественных организаций, педагогов, студентов и др.) в развитии профессионального образования.

Функции контроля предполагают независимую оценку педагогической деятельности, учебно-воспитательной работы в профессиональных образовательных организациях.

Функции защиты направлена на социальную защиту, как студентов, так и педагогов от административного и других форм произвола, ущемляющего их гражданские, профессиональные и экономические права.

Общественное управление с участием социальных партнеров также вариативно. На уровне учебного заведения оно реализует свои функции через органы самоуправления студентов, педагогов, родителей, советы социальных партнеров и т.д. На государственном и региональном уровнях создаются ассоциации социальных партнеров, а также региональные советы директоров, советы ректоров образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, соответственно.

Деятельность общественных структур и социальных партнеров, участвующих в управлении, гарантирует реализацию принципа демократичности. При этом важно создание условий для развития студенческого самоуправления, деятельности различных студенческих объединений и организаций.

Например, Управление по молодежной политике и социальной работе Казанского государственного архитектурно-строительного университета (КГАСУ) курирует деятельность органа студенческого самоуправления в вузе - Студенческого Совета КГАСУ, в состав которого входят представители следующих студенческих организаций вуза:

- Студенческие советы институтов в составе КГАСУ;
- Студенческий совет общежитий;
- Совет молодых ученых;
- Студенческое научное общество;
- Студенческий клуб;
- Спортклуб;
- Студенческая служба безопасности;
- Пресс-центр;
- Штаб студенческих строительных отрядов;
- Волонтерский центр КГАСУ.

Кроме того, в учебном заведении должна быть обеспечена взаимосвязь педагогического управления и студенческого самоуправления на организационном, организационно-методическом и социально-психологическом уровнях.

Взаимодействие структур государственного и общественного управления с участием социальных партнеров предполагает объединение усилий для достижения целей педагогического управления.

Отметим, что специфика педагогического управления в профессиональном образовании определяется также содержанием образования, контингентом студентов, региональными особенностями и требованиями, предъявляемыми к выпускнику и соответствующими его квалификации. То есть специфика педагогического управления зависит от вида профессионального образования, которое может быть техническим, гуманитарным, медицинским, педагогическим, музыкальным и т.д.

Педагогическое управление в профессиональном образовании реализует как общие целевые функции, так и специфические для его различных видов. Общими для всех видов профессионального образования, группами целевых функций являются оптимизация учебно-воспитательного процесса, экономическая результативность, адекватность подготовки специалиста требованиям общества, социальная поддержка, как студентов, так и педагогов.

Все эти функции должны реализовываться каждым учебным заведением.

Реализация функций педагогического управления осуществляется посредством методов.

Например, методами функции планирования являются прогнозирование, моделирование, программно-целевой и графический методы, а основными методами функции организации – распределение обязанностей, регламентация, инструктирование, мотивация, координация.

Методы педагогического управления различаются по решаемым ими задачам и значительно отличаются от методов других видов управления. Эти отличия обусловлены спецификой субъектов педагогической управленческой деятельности и, кроме того, методы педагогического управления в профессиональном образовании должны отвечать следующим критериям:

- соответствовать целям и задачам управленческой деятельности;
- форма проявления метода должна соответствовать его содержанию;
- должна быть обеспечена тесная взаимосвязь и взаимозависимость методов в процессе управления.

Поскольку профессиональное образование студентов опирается на основные положения педагогических и психологических наук, причем педагогические положения доминируют, то и основными методами педагогического управления в профессиональном образовании могут быть только психолого-педагогические методы.

Психолого-педагогические методы предполагают взаимодействие управляющих и управляемых субъектов и направлены на повышение их активности, на укрепление чувства ответственности за результаты своей деятельности. Они применяются в зависимости от конкретных ситуаций, часто зависят от индивидуальных особенностей педагогов. К ним относятся методы убеждения, личного примера, поощрения и другие.

Ключевую роль в развитии профессионального образования играло всегда, а теперь в особенности, руководство профессиональной образовательной организации [1, 11].

Одной из главных его управленческих функций в условиях становления в России рыночной экономики становится стратегическое управление развитием учебного заведения, формирование его маркетинговой стратегии. В первую очередь это стратегическое развитие гибкого и вариативного содержания образования, удовлетворяющего потребностям социальных партнеров.

Другой важной управленческой функцией руководства в новых социально-экономических условиях является совершенствование организационно-экономического механизма деятельности учебного заведения. Эта функция связана, в том числе, с производственной деятельностью студентов, с прохождением ими всех видов практик.

Следующая функция руководства – это развитие кадров и материально-технического потенциала учебного заведения.

Реализация этой функции особенно актуальна в современных условиях, когда из-за недофинансирования учебных заведений и низкой зарплаты педагогов, учебно-материальная база многих профессиональных образовательных организаций оказалась в плачевном состоянии, наблюдается старение педагогических кадров.

**Выводы.** На основании вышесказанного можно определить педагогическое управление в профессиональном образовании как оптимальную систему функций, принципов, и методов, определяющих взаимодействие управляющих и управляемых субъектов управления в учебно-воспитательном процессе.

Все выделенные компоненты взаимосвязаны между собой, поэтому требуется комплексный подход к их разработке и совершенствованию. Цель совершенствования заключается в том, чтобы при минимальных затратах времени и сил достигнуть максимально эффективного профессионального образования студентов. Надо сказать, задача педагогического управления в профессиональном образовании является основной, определяющей все другие задачи. Не решив её, невозможно разработать содержание, выбрать систему современных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, установить оптимальные условия формирования современного специалиста.

#### **Литература:**

1. Сохабеев В.М., Корчагин Е.А. Управление профессиональной подготовкой студентов в условиях социального партнерства работодателей и учебных заведений профессионального образования: Научно-методическое пособие / Под общей редакцией действительного члена РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. - 130 с.
2. Сапрыкина, Е.Н. Педагогическое взаимодействие «преподаватель – студент» в университетском образовании / Е.Н. Сапрыкина // Высшее образование сегодня, – 2007. – № 8. – С. 84–87.
3. Образовательный менеджмент: управление образованием или управление посредством образования: монография / М.Н. Певзнер и [др.]; сост. и общ. ред. Е.В. Иванова и М.Н. Певзнера. НовГУ им. Ярослава Мудрого. В. Новгород, 2009. – 415 с.
4. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом. – Сайт: [www.zpu-journal.ru/.../2\\_2014\\_3.pdf](http://www.zpu-journal.ru/.../2_2014_3.pdf)
5. Степанов П.А. Управление стратегическим развитием региональной системы профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований (На примере Республики Саха (Якутия)) Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Шуя, 2010. – 51 с.
6. Ильин Г.Л. Психология педагогического управления. Уч. пос./ Г.Л. Ильин. – М.: ИЦПКПС, 2000. – 98 с.
7. Бондарькова А.М. Педагогическое управление профессиональным саморазвитием студентов технических вузов, обучающихся дистанционно: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2010.
8. Игнатъева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза: Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. - Великий Новгород, 2014.
9. Васильев С.В. Внедрение системы аудита управления профессиональным образовательным учреждением с целью повышения конкурентоспособности выпускников. – Сайт: [vestnik.uara.ru/ru/issue/2013/04/36](http://vestnik.uara.ru/ru/issue/2013/04/36).
10. Новиков, Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
11. Кравец, О.Я. Управление в образовательных системах: проблемы и решения / О.Я. Кравец // Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 19–26.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

**кандидат физико-математических наук, доцент Идрисов Ринат Галимович**

Стерлитамакский филиал ФГБОУ «Башкирский государственный университет (г. Стерлитамак)

### **АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

*Аннотация.* Данная работа посвящена особенностям функционирования Британской системы высшего образования, рассмотрены основные преимущества и недостатки данного уровня образования. Подробно описаны условия получения высшего образования в Великобритании. Рассмотрена система квалификаций системы высшего образования в Британии.

*Ключевые слова:* Великобритания, образование, система, высшее образование, профессиональное образование.

*Annotation.* This work is devoted to the peculiarities of the British higher education system, the main advantages and disadvantages of this level of education. The conditions of higher education in Britain are described in detail. The system of qualifications of higher education system in Britain is considered.

*Keywords:* Great Britain, education, system, higher education, professional education.

**Введение.** На фоне современных образовательных трендов, модернизации и интернетизации образования в мире, а также реформ в образовательной системе Российской Федерации, направленных на оптимизацию и доступность высшего образования вызывает большой интерес опыт реализации программ высшего образования в странах, занимающих лидирующие позиции в рейтингах высшего образования. Особый интерес для исследователей представляет система высшего образования Великобритании, которая имеет один из наивысших рейтингов и славится фундаментальностью предоставляемого образования. Данная работа посвящена анализу системы высшего образования Великобритании, имеющей свои яркие особенности. Данный анализ позволит выявить определенные элементы, которые могут быть полезны в

модернизации отечественного образования.

В Великобритании не все высшие учебные заведения имеют право называться "университет", данное название четко регулируется законом. Существует два пути обеспечения этого права: в соответствии с Законом о высшем и последипломном образовании 1992 года Тайный Совет отвечает за утверждение использования слова "университет" (включая "Университетский колледж"); учреждения могут также получить разрешение на использование слова "университет" в своих названиях в соответствии с положениями Закона о компаниях 2006 года [1, 2, 3].

Начиная с 2005 года, учебным заведениям, которые имеют право на получение дипломов, и количество обучающихся на дневной форме обучения не менее 4000, из которых по меньшей мере 3000 зарегистрированы на курсах (в том числе на начальном уровне), также могут подавать заявки на использование названия "университет". В соответствии с предложениями, изложенными в Белой книге "высшее образование: студенты в основе системы" (BIS, 2011), требование было сокращено до 1000 студентов дневной формы обучения, а затем, в 2012/13 году, десять давно созданных специализированных учреждений, которые в прошлом были колледжами искусств, сельскохозяйственными или педагогическими колледжами, получили университетское звание.

Учреждения, которые присуждают ученые степени, но которые не соответствуют численным критериям для названия университета, имеют возможность использовать название "Университетский колледж". Высшее учебное заведение (ВУЗ) определяется как университет, или учреждение, реализующее высшее образование корпорации, либо учреждение, указанное в качестве имеющего право на получение помощи из средств, находящихся в ведении Совета финансирования высшего образования в Англии (СФВОА). В настоящее время все английские вузы, за исключением университета Букингема и университета права, получают поддержку от фондов, находящихся в ведении HEFCE.

Есть более 700 колледжей и других учреждений в Великобритании, которые не имеют права на присуждение степени, но которые предоставляют полные курсы, ведущие к признанным британским степеням. Курсы в этих учреждениях утверждаются учреждениями, обладающими полномочиями присуждать дипломы. Эти поставщики программ высшего образования используют другие институциональные названия, такие как "колледж". Использование таких прав не регулируется законом.

Программы высшего образования реализуются в 250 колледжах дополнительного образования, в которых может обучаться от 50 до 4000 человек. Такие программы, как правило, разрабатываются и утверждаются непосредственно высшим учебным заведением, обладающим полномочиями по присуждению степени, в соответствии с официальным соглашением о признании. Предоставление высшего образования в других учебных заведениях может финансироваться непосредственно Советом финансирования высшего образования в Англии (HEFCE), либо в качестве альтернативы с помощью франшизы [3, 4, 5].

**Цель работы** – провести анализ основных компонентов системы высшего образования Великобритании.

Высшее образование в Великобритании характеризуется увеличением количества независимых частных институтов, включая коммерческие и некоммерческие организации, которые получают прямое финансирование правительства. Также именуемые "альтернативными поставщиками", они определяются как поставщик курсов высшего образования, который: не получает прямого регулярного финансирования от HEFCE или от эквивалентных органов в переданных администрациях; или не получает прямого регулярного государственного финансирования (например, от местного органа власти или от государственного секретаря по вопросам образования); и не является колледжем последипломного образования.

Программы первого цикла включают степень бакалавра с отличием -самую большую группу квалификаций высшего образования в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии (FHEQ). Программы первого цикла также включают фундаментальные степени, дипломы о высшем образовании, высшие национальные дипломы и дипломы других квалификаций на уровне 5 FHEQ.

FHEQ также включает некоторые квалификации высшего образования на более низком уровне: высшие национальные сертификаты, дипломы о высшем образовании и другой квалификации на уровне 4 FHEQ.

Наибольшей группой квалификаций высшего образования на этом уровне являются степени бакалавра с отличием - часто известные как дипломы с отличием. Степени бакалавра также могут быть присуждены без отличия, в этом случае они могут быть известны как "обычные" или "пропускные". Программы, приводящие к получению степени бакалавра, обычно рассчитаны на три или четыре года для студентов дневной формы обучения. Трехлетние программы более распространены, четырехлетние программы используются для языковых и для «сэндвич» курсов, которые включают дополнительно год за границей или год опыта работы. Большинство вузов используют Кредитные Системы в разработке и управлении учебными планами и стандартами квалификации. Наиболее часто учебные заведения используют учебную нагрузку в объеме 120 кредитов, как необходимую для освоения необходимых компетенций за один учебный год. Степень бакалавра с отличием имеет стандартный общий объем не менее 360 кредитов, а степень бакалавра, присужденная без отличия, имеет общий объем не менее 300 кредитов [1, 3, 7].

Количество различных предлагаемых курсов очень велико, исчисляется десятками тысяч, хотя в последние годы их число сократилось. Программы, как правило, ориентированы на конкретную предметную область, однако существуют также комбинированные программы исследований, включающие две или, возможно, три специализации. В каждой программе также обычно есть возможность выбора. Как правило, относительно фиксированное меню модулей охватывает основные знания предмета и сочетается с меню опций в более специализированных аспектах предметной области.

Следует отметить, что терминология, используемая в этой области, существенно различается, поскольку высшее образование является разнообразным сектором, состоящим из автономных поставщиков, которые используют различные подходы к определению академических правил. Некоторые из этих подходов могут быть обобщены следующим образом:

- студент регистрируется на курс, состоящий из обязательных модулей и дополнительных модулей, что в итоге приводит к присуждению квалификации;
- студент регистрируется на программу, состоящую из обязательных и факультативных модулей, что приводит к присуждению квалификации;
- студент регистрируется на курс, который присуждает кредит, который, в дальнейшем, может быть засчитан в квалификацию.

Учреждения, которые первоначально были созданы в качестве профильных институтов, но впоследствии получили университетское звание, как правило, сохраняют приверженность к своей первоначальной специализации. Для поощрения имеются дополнительные финансовые средства, например, для специализированных колледжей и отдельных дисциплин, которые были определены как стратегически важные, но уязвимые из-за низкого числа учащихся.

Учреждения определяют свои правила оформления и минимальные требования для каждой программы. Для получения степени бакалавра минимальным требованием для поступления является, как правило, два или три общих сертификата «Об образовании продвинутого уровня», а также минимальное количество пропусков общего сертификата среднего образования (GCSE) в классе C или выше. Они по-прежнему являются наиболее распространенной формой начальной квалификации молодых абитуриентов высшего образования. Существует система баллов, устанавливающая согласованную сопоставимость между различными типами квалификации по всей Великобритании – тариф UCAS.

Участие в конкурсе при поступлении является конкурентным, с широкими различиями между учреждениями и программами с точки зрения конкуренции за места. С 2013 года все абитуриенты на начальные курсы подготовки учителей обязаны сдать квалификационные тесты по математике и грамотности перед началом курсов.

Информация о программах и требованиях к поступлению предоставляется службой приема в университеты и колледжи (УКАС). UCAS является единой организацией, ответственной за управление приложениями по всем программам бакалавриата полного дня (первый цикл) в Великобритании [2, 4, 5].

Большинство учреждений также принимают зрелых кандидатов, которые имеют соответствующий опыт, но могут не иметь формальной квалификации. Многие учреждения дают кредит для предварительного изучения и неформального обучения, приобретенные через работу или другие аспекты: аккредитации предшествующего обучения (ap1) или аккредитации экспериментального обучения (apel).

Участие в конкурсе определяется Управлением по справедливому доступу (ОФФА) как повышение уровня недопредставленности на национальном уровне; оно охватывает не только молодежь из малообеспеченных слоев населения, но и всех групп, недопредставленных в системе высшего образования, с учетом проблем, с которыми сталкиваются студенты-инвалиды, этнические меньшинства и учащиеся, занятые неполный рабочий день, а также зрелые студенты.

Справедливый доступ определяется ОФФА как равенство возможностей для всех тех, кто имеет потенциал для получения высшего образования, независимо от их происхождения, образования или дохода. Термин часто используется применительно к поступлению в самые элитные заведения.

Общее число студентов для сектора высшего образования планируется правительством и Советом по финансированию высшего образования для Англии (HEFCE). На основе государственного руководства, сектор высшего образования устанавливает на каждое учебное заведение лимит количества студентов. Цель состоит в том, чтобы позволить правительству контролировать уровень финансируемых государством студенческих кредитов и грантов на оплату и содержание. В соответствии с правительственными целями для поощрения популярных и успешных университетов и колледжей для расширения и улучшения выбора студентов, университетам и колледжам разрешено принимать столько студентов с высокими результатами обучения (на уровне АВВ или выше) в неограниченных количествах [1, 6].

Учреждения могут самостоятельно разрабатывать и реализовывать свои собственные программы обучения. Агентство по обеспечению качества (QAA) представляет тематические справочные заявления с разъяснением основных профессиональных качеств на уровне дипломов по ряду дисциплин, которые предназначены для оказания помощи тем, кто участвует в разработке, осуществлении и обзоре программ. QAA также предоставляет руководство по разработке и утверждению программ для высших учебных заведений.

Методы обучения определяются отдельным преподавателем, кафедрой, факультетом или учреждением, либо их сочетанием. Большинство курсов включают как официальные лекции, так и менее формальные семинары, на которых студентов поощряют к проведению дискуссий. Некоторые курсы требуют практических занятий, таких как работа в лаборатории по научной тематике и устные занятия по иностранным языкам.

Открытое и дистанционное обучение становится все более доступным. Открытый Университет, который специализируется на "открытом обучении с сопровождением", принял своих первых студентов в 1971 году и в настоящее время является крупным поставщиком дистанционного обучения и крупнейшим университетом Великобритании по количеству студентов. Другие учреждения также все чаще предлагают курсы на этой основе.

Конфедерация Британской промышленности (КБР) определила возможности трудоустройства как "набор атрибутов, навыков и знаний, которыми должны обладать все участники рынка труда для обеспечения возможности быть эффективными на рабочем месте – на благо самих себя, своего работодателя и экономики в целом".

Повышение качества взаимоотношений между бизнесом и сектором высшего образования является приоритетом политики правительства. Обзор сотрудничества между бизнесом и университетами (Wilson, 2012) призвал университеты быть в центре экономики, способствовать экономическому росту Великобритании и улучшить возможности трудоустройства выпускников, описал много различных способов, которые повышают эффективность взаимодействия.

Национальный центр университетов и бизнеса (NCUB), ранее Совет по промышленности и высшему образованию, стремится содействовать сотрудничеству между высшим образованием и бизнесом, используя талант, научно-исследовательские и опытно-конструкторские способности для экономической выгоды.

Инновационный Фонд высшего образования Англии (HEIF) является продуктом партнерства между Советом по финансированию высшего образования Англии (HEFCE) и Департаментом бизнеса, инноваций и навыков (BIS). Он оказывает поддержку учреждениям в проведении широкого круга мероприятий с участием деловых кругов, государственного сектора и общинных партнеров [2, 5].

HEFCE также имеет программу развития трудовых ресурсов, которая имеет две смежные цели: разработка и проведение курсов в партнерстве с работодателями и увеличение числа учащихся на рабочем месте, поддерживаемых работодателями. Подробная информация о проектах по привлечению работодателей, ориентированных на разработку и реализацию программ высшего образования, содержится в HEFCE.

Процедуры оценки результатов обучения студента определяются отдельным учреждением. Они обычно включают в себя ряд методов. QAA предоставляет руководство по практике их использования в Кодексе качества высшего образования. Внешняя экспертиза является одним из основных средств поддержания сопоставимых на национальном уровне стандартов в автономных высших учебных заведениях. Процедуры оценки включают назначение одного или нескольких внешних экспертов по каждому предмету. Их роль заключается в том, чтобы дать дополнительное мнение о качестве кандидатов на получение степеней и, таким образом, обеспечить Совместимость стандартов между университетами, а также надежность системы экзаменов и присуждения степеней. Эти эксперты обычно высокопоставленные члены педагогического коллектива аналогичного отдела в другом вузе.

В зависимости от статуса присуждения степени учреждения несут ответственность за собственные отличия, условия, на которых они присуждаются, и квалификационные звания.

Руководство осуществляется в рамках системы квалификаций высшего образования в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии (FHEQ), разработанной Агентством по обеспечению качества высшего образования (QAA). FHEQ является частью Кодекса качества высшего образования Великобритании.

Рамки включают квалификационные дескрипторы, которые определяют общие результаты и атрибуты, ожидаемые для присуждения степеней бакалавра. Квалификационные звания бакалавра включают: степень бакалавра искусств, бакалавра наук, бакалавра образования [1, 3, 4].

Учреждения традиционно используют одну и ту же систему классификации успеваемости студентов по программам, согласно результатам обучения, по которым, получают степень бакалавра с отличием. Система классификации степени с отличием имеет четыре балла по шкале степени с отличием: первый класс; второй класс и третий класс. Кроме того, учреждения могут присуждать "пропускную" степень, которая не несет в себе отличий.

Программы второго цикла подразумевают обучение на более высоком уровне, нежели степень бакалавра. Квалификация второго цикла на уровне 7 системы квалификаций высшего образования (FHEQ) включает магистерские степени и дипломы, сертификаты аспирантуры. Это, как правило, обучающие программы, могут иметь исследовательский элемент.

Совет по финансированию высшего образования Англии (HEFCE) имеет право разрабатывать скоординированный подход к политике, финансированию и участию в вопросах послевузовского образования и по сути координирует систему финансирования послебакалаврского образования.

Высшие учебные заведения отвечают за разработку собственных программ и отличий, а количество предлагаемых различных курсов очень велико. Степень магистра присуждается после прохождения курсов или программ научных исследований, а также при их комбинации. Результаты обучения большинства магистерских курсов достигаются на основе обучения, эквивалентного по крайней мере одному очному календарному году.

Существуют следующие типы магистров: магистр искусств, магистр наук, магистр делового администрирования, магистр образования, мастер исследований. Более длительные курсы магистров, которые обычно включают значительный элемент исследования дают возможность получить степень MPhil.

Низшие степени в области медицины, стоматологии и ветеринарии составляют комплексную программу обучения и профессиональной практики, охватывающую несколько уровней. В то время как окончательные результаты самих квалификаций обычно соответствуют дескриптору для квалификации высшего образования на уровне 7 FHEQ, т. е. магистерскому уровню. Интегрированные магистерские степени существуют в науке, инженерии, фармации и математике. Они включают в себя комплексную программу обучения, охватывающую несколько уровней FHEQ, где результаты обычно достигаются за счет изучения эквивалента четырех очных академических лет. В то время как окончательные результаты самих квалификаций соответствуют дескриптору для квалификации высшего образования на уровне FHEQ 7 в полном объеме, такие квалификации часто называют "интегрированным магистратом" как признание дополнительного периода обучения на более низких уровнях [2, 4, 7].

Методика преподавания магистерских программ определяется провайдерами курсов. Они могут включать практические или исследовательские проекты, лекции, семинары, контролируемые лабораторные работы и практики.

Оценочные процессы для исследовательских квалификаций сильно отличаются от всех остальных, и, как правило, включают в себя какой-то устный экзамен. Внешняя экспертиза является одним из основных средств поддержания сопоставимых на национальном уровне стандартов в автономных высших учебных заведениях.

Квалификационные звания для магистратуры включают: магистр философии, магистр литературы, магистр исследований, магистр искусств, магистр естественных наук.

Третий цикл – программы докторантуры. Докторские степени определяются на уровне 8 рамки квалификаций высшего образования в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии (FHEQ).

Степень доктора философии, сокращенно PhD (или доктора в некоторых университетах) присуждается за создание и интерпретации новых знаний или применение существующих знаний на новый лад, в авангарде научной дисциплины (например, в области искусства, социальных наук, бизнеса, гуманитарных наук или естественных наук), как правило, на основе оригинальных исследований. Профессиональные докторанты, у которых есть название профилирующей дисциплины в получаемой квалификации (EdD для доктора образования), также имеют исследовательский компонент.

Ожидается, что все докторские степени будут соответствовать общему трактованию результатов, изложенных в квалификационном дескрипторе для докторских степеней в FHEQ. Квалификационный дескриптор определяет широкие ожидаемые результаты для докторской степени, выпускники должны быть в состоянии продемонстрировать и более широкие возможности, чем прописаны в стандарте. Докторские программы обычно длятся три-четыре года очного или пять-семь лет заочного обучения. Обычно они не имеют кредитного рейтинга.

Большинство докторских степеней принимаются в университетах и других высших учебных заведениях. Однако существуют определенные возможности для обучения в партнерстве с университетом, в государственных лабораториях, больничных лабораториях и научно-исследовательских институтах [3, 5].

Профессиональные докторанты, которые сочетают исследовательский компонент с существенным преподаваемым ядром, доступны в некоторых профессиональных областях для тех, кто заинтересован в

профессиональной, а не академической карьере. Многие аккредитованы профессиональными органами и оплачиваются работодателями.

Новый маршрут PhD или integrated PhD сочетает в себе исследования со структурированной программой обучения методом исследования и переносимым профессиональным навыкам. В некоторых программах могут предлагаться промежуточные документы на уровне диплома, сертификата магистра и профессиональной квалификации.

Вузы устанавливают свои собственные требования к поступающим. Руководство по отбору, приему и ознакомлению студентов можно получить в агентстве по обеспечению качества (QAA). Для докторских исследований, как правило, от кандидатов требуют следующее:

- степень бакалавра с отличием;
- соответствующая квалификация магистра или эквивалентное свидетельство предыдущей профессиональной практики/обучения, которое соответствует критериям и руководящим принципам поставщика высшего образования для аккредитации предварительного эмпирического обучения (APEL) и/или предыдущего сертифицированного обучения (APCL).

Порядок надзора определяется самими высшими учебными заведениями (вузами). Руководящие принципы предоставляются Агентством по обеспечению качества высшего образования (QAA) в его Кодексе качества высшего образования. Руководящие принципы: возможности для доступа и регулярный контроль; поощрение взаимодействия с другими исследователями; консультации из одного или нескольких независимых источников; меры по защите учащихся в случае потери руководителя.

Оценочные процессы для исследовательских квалификаций сильно отличаются от всех иных. Докторанты обучаются на основе соответствующего объема работы и устного экзамена, на котором они защищают свою диссертацию в группе ученых, которые являются экспертами в этой области. Внешняя экспертиза является одним из основных средств поддержания сопоставимых на национальном уровне стандартов в автономных высших учебных заведениях. Процедуры оценки включают назначение одного или нескольких внешних экспертов по каждому предмету.

Квалификационные звания для докторских степеней включают: доктор философии; доктор педагогических наук; доктор клинической психологии; доктор технических наук; доктор делового администрирования [2, 6].

**Выводы.** Важнейшим элементом успешности системы образования Великобритании является четкая ориентация обучающихся на последующее трудоустройство и направленность деятельности. Очень эффективно университеты работают с работодателями, получая от них конкретную информацию о том, какой им нужен выпускник, что делает возможным практически 100% трудоустройство выпускников университетов.

#### **Литература:**

1. Browne R. Securing a Sustainable Future for Higher Education / Independent review. Retrieved - April 16, 2013, from [www.independent.gov.uk/browne-repo](http://www.independent.gov.uk/browne-repo)
2. Buckley. A. UK Engagement Survey - 2014 The second pilot year. York: Higher Education Academy, 2014. – P. 5 – 128.
3. Chaffee E. Learning metrics: How can we know that students know what they are supposed to know? Association of Governing Boards of Universities and Colleges, Trustees Magazine, January/February 2014, <http://agb.org/trusteeship/2014/1/learning-metrics-how-can-we-know-students-know-what-they-are-supposed-to-know>
4. Cheng M. (2010). Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics. *Teaching in Higher Education*, 15(3). – P. 259-271.
5. Cook R., Butcher I. and Raeside R. (2016) Re-counting the scores: An analysis of the QAA Subject Review grades 1995-2001. *Quality in Higher Education*, 12(2). – P. 135-144.
6. Dearing R. (1997). *The National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE)*. London: Department for Education and Skills - p. 7.
7. De Courcy E. (2015). *Defining and Measuring Teaching Excellence in Higher Education in the 21st Century*. *College Quarterly* 18 (1). <http://collegequarterly.ca/2015-vol18-num01-winter/decourcy.html>.

**Педагогика**

**УДК: 378.11**

**аспирант Вохмянина Светлана Васильевна**

Автономная некоммерческая организация высшего образования  
«Московский гуманитарный университет» (г. Москва)

### **СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К УЧАСТИЮ В КОНКУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «АБИЛИМПИКС»**

*Аннотация.* Эффективной организационной формой подготовки студентов колледжа, имеющих статус инвалида, к участию в конкурсах «Абилимпикс» является социальный проект. Его разработка и реализация даёт возможность не только добиться участникам конкурсов высоких личных результатов, но и внедрить используемые в проекте новшества для совершенствования форм и методов работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* «Абилимпикс», обучающиеся с инвалидностью, социальный проект, адаптированная образовательная программа.

*Annotation.* An effective organizational form of preparing college students with disabled status is the social project for participation in Abilympics competitions. Its development and implementation makes it possible not only to achieve high personal results for contestants, but also to introduce innovations used in the project to improve the forms and methods of working with trainees with disabilities.

*Keywords:* Abilympics, students with disabilities, a social project, an adapted educational program.

**Введение.** Проектная деятельность, связанная с инициированием, планированием, осуществлением и завершением проектов, является одним из приоритетных направлений работы современных профессиональных образовательных организаций. Среди многообразия проектов, реализуемых в колледжах, всё более важную роль начинают играть проекты, нацеленные на решение социальных проблем педагогическими средствами. Такие проекты являются результатом социально-педагогического проектирования, которое первоначально сформировалось «в ответ на стремление в ходе педагогического взаимодействия решать вполне определённые общественно значимые проблемы, встающие перед детьми и взрослыми в повседневной жизни», - отмечают И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская, - а в настоящее время, «нередко становятся основой для организации более эффективного функционирования образовательных систем, тем самым позволяя изменять потенциальные возможности развёртывания собственно педагогических процессов» [1, с. 36].

С точки зрения В.З. Юсупова социально-педагогическое проектирование представляет собой своеобразную «связку» между педагогическим и социальным проектированием, т.е. его можно рассматривать и как вид педагогического, и как вид социального проектирования [6, с. 36]. Термин «социально-педагогическое проектирование» широко употребляется в педагогической теории и практике, однако, в нормативных правовых документах (например, в Федеральных государственных образовательных стандартах) используется близкое к нему по смыслу понятие «социальное проектирование в системе образования». В этой связи вполне логично проекты, в которых социальные проблемы (например, обучающихся с инвалидностью) решаются педагогическими средствами, называть *социальными проектами в системе образования*. К их числу с полным основанием можно отнести проекты подготовки студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс».

**Изложение основного материала статьи.** «Абилимпикс» (Abilympics) – это Международное некоммерческое движение, которое является организатором чемпионатов по профессиональному мастерству людей с инвалидностью. Первоначально движение зародилось как национальное в 70-е годы прошлого века в Японии, где в 1972 г. была проведена «олимпиада возможностей». От перевода на английский язык этого словосочетания - *Olympics of Abilities* сформировалось сокращённое название – *Abilympics*. Столица Японии – Токио приняла в 1981 г. первый международный чемпионат профессионального мастерства людей с инвалидностью, который с этого времени проводится каждые 4 года.

Наша страна присоединилась к международному движению «Абилимпикс» в 2014 г. и в этом же году сформированное движение Абилимпикс Россия (Abilympics Russia) провело первый Презентационный чемпионат по профессиональному мастерству для людей с инвалидностью. С 2015 г. Национальные чемпионаты стали проводиться ежегодно.

В феврале 2017 на заседании оргкомитета по подготовке III Национального чемпионата (организован в декабре 2017 г. в Москве) была утверждена Концепция проведения конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью на 2017-2020 годы. Документ нацелен на «создание в Российской Федерации системы конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс», обеспечивающих эффективную профессиональную ориентацию и мотивацию людей с инвалидностью к получению профессионального образования, содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе» [3].

Конкурсы проводятся в 2 этапа. Первый - Чемпионат «Абилимпикс» субъекта Российской Федерации – проводится на региональном уровне; второй этап – Национальный чемпионат «Абилимпикс» – организуется на федеральном уровне. Соревнования для категории «студенты» предусматривает выполнение практических конкурсных заданий по утвержденному списку компетенций Национального чемпионата.

Примерные технические задания по каждой компетенции размещаются на официальном сайте Национального чемпионата по профессиональному мастерству «Абилимпикс». Так, в декабре 2017 г. соревнования студентов, участвующих в III Национальном чемпионате осуществлялись по 59 компетенциям. При этом, например, в компетенции «Декоративное искусство», конкурсанты соревновались в вязании на спицах, вязании крючков, бисероплетении и т.д. [2].

На основе примерных технических заданий по каждой компетенции Национального чемпионата разрабатываются задания для региональных отборочных этапов Национального чемпионата, к выполнению которых ведётся подготовка трёх категорий их участников, имеющие статус инвалида: школьников, обучающихся профессиональных образовательных организаций и организаций высшего образования и молодых работающих профессионалов.

В Ямало-Ненецком автономном округе подготовка студентов, имеющих статус инвалида, осуществляется в нескольких колледжах, в том числе в Государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Ямальский многопрофильный колледж» (г. Салехард). Автор настоящей статьи работает в этом колледже, является сертифицированным региональным экспертом по компетенции «Декоративное искусство», непосредственно ведёт подготовку студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства, в 2016 г. и 2017 г. выполняла функции заместителя главного эксперта чемпионата «Абилимпикс» в г. Москва.

В осуществлении подготовки студентов Ямальский многопрофильного колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс» используется *проектно-целевой подход*, представляющий собой способ достижения поставленной цели через формирование, распределение и рациональное использование ресурсов (организация ресурсов под цель) (Гольшев, И.А. Колесникова, В.З. Юсупов и др.). В работах В.З. Юсупова раскрыто содержание и технология применения названного подхода в проектной деятельности образовательной организации [4; 5; 6], что позволяет выделить и описать основные процедуры социального проекта подготовки студентов Ямальского многопрофильного колледжа, имеющих статус инвалида, к участию в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс».

Первая из них процедура *проблематизации* представляет собой способ мыслительной деятельности, ориентированный на выявление, формулировку, систематизацию, иерархизацию проблем. Опыт двухлетней подготовки студентов к участию в конкурсах «Абилимпикс» показал, что проблемы детей-инвалидов заключаются в том, что они страдают нарушением моторики рук, координации движений, недостаточно развитой зрительно-двигательной координацией; трудностями при самостоятельном выполнении заданных действий.

Следующей в процессе реализации проектно-целевого подхода является *процедура целеполагания*. Она заключается в определении цели и задач социального проекта как желаемых результатов в соответствии с требованиями специализированности, актуальности, измеряемости, реалистичности, ограниченности во времени.

*Целью* рассматриваемого социального проекта является подготовка к выполнению практических заданий компетенций конкурса профессионального мастерства «Абилимпикс». *Задачи* проекта определяют последовательность шагов по достижению поставленной цели:

1. Формирование готовности выполнять требования, правила, условиями участия в соревнованиях «Абилимпикс» регионального и национального уровней.
2. Совершенствование сформированных и развитие новых практических навыков в рамках компетенции.
3. Ознакомление с организацией и технологиями, участие в производственных процессах на предприятиях, где работают специалисты, обладающие компетенцией, по которой ведётся подготовка к участию в соревнованиях «Абилимпикс».
4. Развитие качеств личности студентов, необходимых для достижения высоких результатов в соревнованиях «Абилимпикс».

Ожидаемый результат проекта: выполнение профессиональных видов деятельности, соответствующих характеристикам компетенции; победа в компетенции на чемпионате «Абилимпикс» регионального уровня, результативное участие в III Национальном конкурсе.

*Процедура формирования ресурсов, т.е. совокупности источников, средств осуществления проекта* представляет собой их поиск, привлечение, использование для достижения поставленной цели. Для реализации социального проекта подготовки студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс» необходимы следующие виды ресурсов: нормативные (локальные нормативные акты колледжа, регламентирующие организацию подготовки), кадровые (состав педагогов колледжа, привлекаемых к работе в проекте), организационные (специально созданная временная проектная структура), методические (содержание, формы, методы подготовительной работы), материально-технические (материальная база, соответствующая требованиям «Абилимпикс»), финансовые (специально выделяемые средства на подготовку и участие в конкурсах профессионального мастерства), информационные (использование возможностей сайта колледжа, средств массовой информации г. Салехарда для отражения хода и результатов подготовки студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс»).

*Процедура планирования* связана с разработкой учебного плана подготовки студентов колледжа к участию в соревнованиях «Абилимпикс». Он включал в себя общие занятия для всей команды Ямальского многопрофильного колледжа и занятия для студентов по отдельным компетенциям (табл. 1).

Таблица 1

**Учебный план подготовки команды Ямальского многопрофильного колледжа к участию в конкурсах «Абилимпикс» (2017 г.)**

№ модуля	Наименование модуля	Количество часов			
		Всего	Занятия с препод.	Самост. работа	Создание творческого продукта
1	Рабочее пространство и структура задания по компетенции на конкурсах «Абилимпикс»	4	2	2	-
2	Организация подготовки и участия в соревнованиях «Абилимпикс»	6	4	2	-
3	Развитие навыков выполнения заданий компетенции «Абилимпикс»	40	10	20	10
4	Создание изделия в соответствии с техническим заданием компетенции	50	20	20	10
<b>Итого:</b>		<b>100</b>	<b>36</b>	<b>44</b>	<b>20</b>

В учебном плане, наряду с традиционными занятиями с преподавателем и самостоятельной работой студентов, отдельно выделено время на создание творческого продукта участника подготовки к соревнованиям «Абилимпикс». Это связано с тем, что в соответствии с условиями соревнований его организаторы могут и действительно изменяют до 30% содержания технического задания. Анализ опыта подготовки студентов к конкурсам «Абилимпикс» показывает, что в этом процессе важна поддержка и одобрение любых творческих идей, поступающих от студентов с ограниченными возможностями здоровья; закрепление любых, пусть даже минимальных успехов каждого из них; развитие индивидуальности участника подготовки в условиях различных форм совместной деятельности преподавателя и студента. Необходимо учить выполнять изделия не только по образцу, но и моделировать различные варианты решения задач, уметь вносить в работу свои «творческие нотки».

*Процедура разработки содержания подготовки студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства «Абилимпикс»* представляет собой определение совокупности знаний, умений, навыков, опыта проявления компетенции. Приведём в качестве примера содержание учебного плана подготовки к участию в конкурсе по компетенции «Декоративное искусство (вязание на спицах)».

Модуль 1. Рабочее пространство и структура задания по компетенции в конкурсах «Абилимпикс».

Движение и конкурсы профессионального мастерства людей с инвалидностью «Абилимпикс». Национальный чемпионат «Абилимпикс» и его региональный этап. Основные документы, регламентирующие подготовку и проведение чемпионата. Компетенции конкурсов профессионального мастерства Абилимпикс Россия – 2017.

Подготовка рабочего места и выполнение каждого задания по компетенции в рамках заданного времени. Правила безопасности и санитарно-гигиенические нормы. Структура конкурсного задания по компетенции,



основные этапы работы, примеры выполнения конкурсных заданий по компетенции. Система оценивания конкурсных заданий: субъективная и объективная оценка.

Модуль 2. Организация подготовки и участия в конкурсах «Абилимпикс».

Традиционные и новые элементы системы подготовки студентов Ямальского многопрофильного колледжа к участию в конкурсе «Абилимпикс». Сбор, анализ и оценка информации о лучших продуктах выполнения заданий по компетенции на соревнованиях «Абилимпикс» прошлых лет. Анализ идей, проектов, ошибок участников подготовки к конкурсам регионального и национального уровней. Способы решения задач, определяемых техническим заданием, обзор лучших практик выполнения практических заданий по компетенции.

Разработка идей и представлений о результатах выполнения технического задания по компетенции. Варианты продуктов выполнения технического задания в ситуациях внесения в них изменений. Планирование и организация общения с руководителями и участниками конкурса. Качества личности участника соревнований, влияющие на эффективность выполнения заданий конкурса «Абилимпикс».

Модуль 3. Развитие навыков выполнения заданий компетенции «Декоративное искусство (вязание на спицах)».

Структура вязания различных видов и назначений; вопросы, связанные с когнитивными, социальными, культурными, технологическими и экономическими условиями при разработке изделия; создание технологической карты и её оптимизация; создание изделия по предоставляемым инструкциям и спецификациям; умения и навыки необходимы для выбора цвета, композиции; принципы и методы адаптации предложенных нитей для использования их на конкурсе; правила поддержания фирменного стиля, бренда и стиливых инструкций; ограничения, вводимые для участников конкурса с различными видами инвалидности.

Анализ целевого рынка и продукции, которую продвигает производитель вязанных изделий; выбор дизайнерского решения, которое будет наиболее подходящим для целевого рынка; оценка влияния каждого элемента, который добавляется в проект во время разработки дизайна; использование всех требуемых элементов при разработке дизайна изделия; учет существующих правил техники вязания; создание «оптимального» дизайна; анализ оригинальной концепции дизайна проекта изделия и улучшение его визуальной привлекательности.

Модуль 4. Создание изделия в соответствии с техническим заданием компетенции «Декоративное искусство (вязание на спицах)».

Методы работы с информационной картой, расчет петель, создание образца изделия по условию, виды вязок резинки, виды вязок основного полотна, круговое вязание на пяти спицах, выполнение цельновязанных изделий, выполнение чулочно-носочных изделий, спуск петель и набор петель, филейное вязание, закрытие изделия, отделка изделия. Идеи, проектирование, изготовление новых изделий.

Социальный проект подготовки студентов Ямальского многопрофильного колледжа к участию в конкурсе профессионального мастерства «Абилимпикс» осуществляется, как правило, 8-9 месяцев. Завершается подготовительная работа конкурсом, который проводится в колледже. Победитель конкурса участвует в отборочном региональном этапе и в случае победы становится участником Национального чемпионата. Такая организация подготовки даёт положительные результаты. Например, на III Национальном чемпионате людей с инвалидностью, который проходил 1-3 декабря 2017 г. в г. Москве. В нём подготовленная к чемпионату автором статьи студентка Ямальского многопрофильного колледжа Рохтымова Мария заняла 1 место в компетенции «Декоративное искусство (вязание крючком)».

Высокие личные результаты участников конкурсов профессионального мастерства всегда значимы и для студентов, и для педагогов колледжа, участвующих в их подготовке. Однако, не менее важное значение имеет использование разработанных в проекте новшеств для совершенствования форм и методов работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Так, например, автором статьи составлена и успешно реализуется в Ямальском многопрофильном колледже адаптированная рабочая учебная программа по предмету «Вязание» для обучающихся-инвалидов с умеренной и глубокой умственной отсталостью.

**Выводы.** Социальный проект подготовки студентов колледжа к участию в конкурсе профессионального мастерства «Абилимпикс» - это форма организации завершённого цикла продуктивной совместной деятельности обучающихся с инвалидностью, педагогов, социальных партнёров колледжа, способная обеспечить в установленный промежуток времени и при имеющихся ресурсах реализацию заранее поставленной цели, уровень достижения которой определяется совокупностью измеряемых показателей.

#### **Литература:**

1. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. завед. / И.А. Колесникова, М.П. Гончарова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М. Издат. центр «Академия», 2005
2. Компетенции конкурсов профессионального мастерства Абилимпикс Росия – 2017 [Электронный ресурс] URL: <https://abilympicspro.ru/konkurs/spisok-kompetentsiy/> (дата обращения: 29.01.2018).
3. Концепция проведения конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью на 2017-2020 годы. Утверждена на заседании оргкомитета по подготовке и проведению конкурса профессионального мастерства «Abilympics» в 2017 году, протокол от 22 февраля 2017 г. № ОВ-7/06пр [Электронный ресурс] URL: /bпоото.рф/document/Абилимпикс...Abilympix.pdf (дата обращения: 29.01.2018).
4. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход к организации образовательного процесса в вузе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология – 2012. - №4. – С. 171-178.
5. Юсупов В.З., Коротаев В.Г. Проектно-целевой подход как фактор повышения эффективности разработок образовательных программ вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. - №2. – С. 45-48.
6. Юсупов В.З. Проектно-целевое управление развитием дополнительного образования в вузе // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2014. - №1. – С. 259-266.

## УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и технологий профессионального образования Гаджикурбанова Габибат Магомедовна  
 Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);  
 кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий Муртузалиева Асият Салимхановна  
 Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

### РОЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Аннотация.* В статье изучена сущность понятия «интернет-ресурс» и выявлен потенциал его применения в профессиональной деятельности педагога. при оценке опыта проведения и организации уроков с использованием новейших инновационных информационных технологий, в том числе и Интернет-ресурсов можно сделать вывод о том, что при организации урока с использованием новейших инновационных информационных технологий, в том числе и Интернет-ресурсов, достигается необходимый эффект, успешно и эффективно решаются задачи методического и общепедагогического характера.

*Ключевые слова:* интернет-ресурсы, педагог, урок, профессиональная деятельность.

*Annotation.* The essence of the concept "Internet resource" is studied in the article and the potential of its application in the professional activity of the teacher is revealed. when assessing the experience of conducting and organizing lessons using the latest innovative information technologies, including Internet resources, it can be concluded that when organizing a lesson using the latest innovative information technologies, including Internet resources, the necessary effect is achieved, successfully and effectively solve problems of a methodical and general pedagogical nature.

*Keywords:* online resources, teacher, lesson, professional activity.

**Введение.** На сегодняшний день развитие образования связано с широким использованием информационно-коммуникационных технологий в деятельность всех участников образовательного процесса и возможностей, предоставляемых глобальной сетью Интернет. Большое внимание уделяется информатизации общества в целом и сферы образования, в частности. Реализуются федеральные, межведомственные и отраслевые программы, направленные на решение актуальных задач информатизации образования. Развиваются содержание и методы обучения, меняется роль педагога, который постепенно превращается из транслятора знаний в организатора деятельности обучаемых по приобретению новых знаний, умений и навыков. Существенным средством информатизации выступают образовательные информационные ресурсы, опубликованные в сети Интернет. Не случайно их своевременное и корректное использование всеми специалистами, работающими в системе образования, служит залогом эффективной подготовки учащихся.

**Формулировка цели статьи.** Целью научного исследования является изучение проблемы применения Интернет-ресурсов в профессиональной деятельности педагога.

**Изложение основного материала статьи.** Педагог на сегодняшний день должен обладать такими профессиональными навыками сотрудничества с учащимися на базе информационного взаимодействия, уметь организовывать анализ, подбор, оценивание и структурирование информации, которая способствует решению большого круга профессиональных педагогических задач. Новшества в содержании и структуре общего и среднего профессионального образования приводят педагогов к интенсивному применению компьютера на уроке не только старших классов, но и на уроках в средних и младших классах, в которых тема по изучению Интернета не рассмотрена.

Что же представляет собой Интернет-ресурс?

Интернет-ресурс представляет собой информационную систему, которая предоставляет пользователям общий авторизованный индивидуализированный доступ к внешним и внутренним информационным приложениям и ресурсам организации. Если же рассматривать с точки зрения основной деятельности, то в таком случае Интернет-ресурсы выступают интегрированной системой управления распределенными информационными ресурсами. Со стороны организации процесса управления, то они представляют собой новую концепцию построения рабочих мест пользователей с общей точкой доступа ко всей информации, которая необходима для осуществления соответствующих определенных функций. С технической стороны Интернет-ресурсы - это некая информационная система, которая интегрирует разнообразные источники данных и индивидуальные функциональные системы с общей точкой входа и персонализированными правилами представления, обработки и хранения информации.

Под образовательными Интернет-ресурсами же понимают такие Интернет-ресурсы, которые:

- предназначены на информационное обеспечение образовательного процесса вообще, деятельности образовательных организаций и органов управления образованием, то есть нормативная, статистическая, правовая, а также справочная информация;

- созданы определенно для применения в образовательном процессе, то есть это учебные материалы, научно-методические, учебно-методические, текстовые и иллюстративные комплексы, системы тестирования и т.д., на определенном конкретном уровне образовательного процесса и на определенной предметной области.

Существуют огромное множество различных классификаций видов Интернет-ресурсов по разнообразным критериям, далее представлена одна из наиболее распространенных на сегодняшний день:

- электронная почта;

- облачные технологии;

- электронные образовательные ресурсы, к ним также относят сайты педагогов информатики; образовательные сайты; электронные библиотеки; образовательные порталы (www.edu.ru, school.edu.ru и т.д.); электронные энциклопедии; сайты высших учебных заведений.

Во всемирной паутине сегодня можно найти совершенно разнообразные Интернет-ресурсы.

Сегодня современные образовательные интернет-ресурсы – это:

- площадка для дискуссий и обмена опытом;
- возможность для консультаций и получения дополнительных знаний у экспертов в определенной области (онлайн-консультации на сервисах, консультация по электронной почте или через личный блог педагога);
- участие в семинарах, вебинарах, конференциях, педагогических мастерских, онлайн-форумах, педсоветах различного уровня;
- участие в конкурсах профессиональных мастерства различного уровня;
- дистанционное обучение на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки;
- создание собственного мини-сайта.

Применение Интернет-ресурсов на уроке способствуют решению следующих образовательных задач:

- повышение умственного потенциала обучающихся к изучаемому предмету;
- работа с Интернет-ресурсами, организация поиска необходимой информации в сети Интернет, которые нужны современной личности для дальнейшего обучения и развития.
- создание благоприятных комфортных условий для овладения обучающимися умениями и навыками.
- организация образовательного процесса по принципу «обучающийся - субъект обучения».
- организация моделирования поисковой деятельности обучающихся.

Уроки (а так же занятия в вузах) с применением Интернет-ресурсов, представляют собой сплав современных информационных технологий с инновационными педагогическими технологиями. Также меняется собственная позиция педагога, то есть он перестает быть «источником знаний», и выступает как соавтор, организатор процесса исследования, поиска, переработки информации, организации творческих работ в проектировании деятельностного подхода к системе образования [9-11].

Главенствующей целью урока с применением Интернет-ресурсов выступает формирование и развитие личности обучающегося, также развитие таких качеств, которые нужны обучающимся в их дальнейшей учебной деятельности, потому что сегодняшние обучающиеся завтра станут специалистами, педагогами, которым необходимы умения саморазвития, самообразования, поиска нужной, необходимой информации, также организация самостоятельной учебной деятельности.

Интернет-ресурсы можно применять на разных этапах урока. На этапе подготовки к уроку учителя используют электронные и информационные ресурсы, оформляя их на электронных или бумажных носителях, для того чтобы хранить их у себя и использовать в нужное время; а также педагоги сами создают УМК с помощью Интернет-ресурсов, базовых программ. При объяснении нового материала на уроке можно использовать предметные коллекции, интерактивные модели, динамические таблицы и схемы, различные другие Интернет-ресурсы, проектируя их на большой экран с помощью LCD-проектора; тогда все иллюстрации, графики, схемы будут представлены наглядно и четко. На этапе закрепления изученного материала можно применять фронтальные, групповые, индивидуальные и дифференцированные формы организации учебной деятельности учащихся с помощью Интернета. Ученики работают, либо вместе с учителем, либо по группам, либо индивидуально. Это зависит от изучаемого материала, и от способа выбора учителем работы. Для осуществления контроля знаний учащихся организуются промежуточное или итоговое тестирование (фронтальное, групповое или индивидуальное). Тестирование может быть проведено в двух вариантах: в режиме online (на компьютере в интерактивном режиме, результат оценивается автоматически системой); в режиме offline (используется электронный или печатный вариант теста; оценку результатов осуществляет учитель с комментариями, работой над ошибками) [7; 8].

Информационный потенциал сети Интернет неисчерпаем. Главным качеством является наличие огромного количества текстовой информации на различных языках. Одним из интересных и полезных свойств сети Интернет является наличие механизмов поиска и технология динамического гипертекста. Все это дает неограниченные возможности перемещения в сети в поисках нужной информации [12- 14 и др.].

Различная педагогическая информация, в том числе методическая, содержится на тематических образовательных порталах и сайтах, наполнение которых, как правило, посвящено определенному кругу педагогических проблем [6].

В качестве внешнего проявления способов применения Интернет-ресурсов, дидактические функции играют не мало важную роль и имеют определенное место в образовательном процессе:

- формирование и развитие навыков работы в самостоятельной исследовательской деятельности на базе ресурсов, которые обеспечивают такую возможность, как создание и реализация моделей;
- формирование знаний, развитие умений по применению образовательных ресурсов сети Интернет;
- формирование навыков самоконтроля на базе тестовых технологий сети Интернет;
- формирование и развитие коммуникативных умений и навыков в процессе использования проектов для построения интерактивного диалога;
- формирование и развитие навыков и умений по организации работ в группе, в коллективе;
- развитие навыков информационной и коммуникативной культуры.

Методика построения урока с применением Интернет-ресурсов имеет следующую структуру.

– Педагог заранее планирует свои уроки с использованием Интернет-ресурсов. Он выбирает курсы, темы, при изучении которых Интернет-ресурсы органичнее и эффективнее всего обеспечат образовательный процесс. Таким образом, несомненно, будет достигнут значительный образовательный эффект.

– Педагог предварительно ищет и находит самые оптимальные ресурсы. Он составляет список Интернет страничек, с которыми обучающимся необходимо ознакомиться, при выполнении заданий педагога. Итак, на этом этапе можно также воспользоваться помощью библиотекаря. В процессе совместного взаимодействия обучающихся и педагога возможно построение справочного портала с Интернет-адресами по изучаемым в данной предметной области темам, курсам, другим предметам, специфическим задачам, которые выполняются в рамках данного образовательного учреждения [1-5].

– И наконец, объяснив, раскрыв тему урока, педагог дает определенные задачи, задания обучающимся. Чтобы выполнить эти задания обучающимся необходимо обратиться к составленному педагогом списку Интернет страничек, ознакомиться с данным набором Интернет-ресурсов. Таким образом, педагогу необходимо обосновать степень сложности этих заданий, их содержание, объем, количество групп обучающихся, также здесь возможна индивидуальная самостоятельная работа обучающихся. Необходимо, чтобы информация, которую обучающиеся найдут в сети Интернет отсутствовала в традиционных учебных

источниках. Также, очень важным на этой ступени является и помощь педагога обучающемуся в оценке, найденной им информации.

Что касается выбора оптимального варианта использования материала сети Интернет, то он организовывается из возможностей разнообразных учебных ситуаций, при этом учитываются дидактической цели, технологии и методики применения информационных ресурсов, сочетание обеспечиваемых ими функций и т.д.

Важно отметить, что содержание навыков работы с техническими устройствами, также с гипертекстовой информацией, материалами, выступающими на сегодняшний день основным элементом информационной технологической в подготовке обучающегося и педагогов. Также по мере овладения этими навыками, обучающиеся с значительным уровнем ответственности берут под свой контроль свое развитие в социуме, и оно приобретает позицию саморегулируемого процесса.

Для эффективного успешного взаимодействия педагога и обучающихся, на уроках с применением Интернет-ресурсов, педагогу необходимо соблюдать следующие условия:

- проведение уроков в компьютерной аудитории, то есть на каждого обучающегося должен быть предоставлен современный персональный компьютер;
- обеспечить учебное время для индивидуальной самостоятельной работы обучающихся на компьютере;
- обеспечение обучающимся целостного доступа к ТСО (технические средства обучения);
- построение психологической благоприятной обстановки, то есть обстановки взаимодействия, сотрудничества, доброжелательности.

**Выводы.** Таким образом, при оценке опыта проведения и организации уроков с использованием новейших инновационных информационных технологий, в том числе и Интернет-ресурсов можно сделать вывод, что при конкретной организации урока достигается необходимый эффект, успешно и эффективно решаются задачи методического и общепедагогического характера. При этом также сохраняется дифференцированный подход к обучению и в усвоении учебного материала, и в заданиях, в процессе решения которых не возникают никакие психологические неудобства, так как все участники образовательного процесса заняты посильной работой, но в то же время каждый из них выступает особым важным звеном в структуре урока.

#### **Литература:**

1. Алиева Р.Р., Пейзунова У.А. Интернет-ресурсы в профессиональной деятельности педагога. // Материалы межвузовской студенческой и региональной научно-практических конференций: Интерактивные технологии в профессиональном образовании. Под редакцией М.Х. Хайбулаева. – Махачкала: ДГПУ, 2016. С. 34-39.
2. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография / Москва, 2017.
3. Алипханова Ф.Н., Атаева Э.А. К вопросу о формировании информационной культуры будущего педагога профессионального обучения // Вестник университета (ГУУ). 2014. - № 4. – С. 215-217.
4. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В. Теория и практика формирования общекультурной компетентности будущего педагога профессионального обучения // Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях: проблемы и перспективы. Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. Инженерно-педагогический институт. / Под редакцией Ф.Н. Алипхановой. – Махачкала: «ДГПУ», 2016. С. 20-26.
5. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования: Коллективная монография / Москва, 2017.
6. Бондарева Г.А., Петрова Н.П. Информационная насыщенность образовательного процесса в вузе в современный период информатизации образования // Kant. 2016. № 3 (20). С. 24-29.
7. Корчинский А.А., Петрова Н.П. Тенденции развития современного высшего профессионального образования // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 5 (37). С. 24-37.
8. Моисеева М.В. и др. Интернет в образовании. – М., 2006 г.
9. Нагаева И.А. Технология оптимизации поиска учебной информации // Информатизация и связь. 2012. № 7. С. 5-7.
10. Нагаева И.А. Технология подготовки и проведения практических онлайн-занятий // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 2 (21). С. 165.
11. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании - М.: Академия, 2011 г.
12. Петрова Н.П. Открытое образование и его функции в информационном обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2007. № 5. С. 120-124.
13. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные образовательные технологии в высшей школе - Ростов-на-Дону, 2016.
14. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учебное пособие. – М., 2004 г.

УДК:378.2

**доктор педагогических наук, профессор Газизова Альфия Ильдусовна**

Институт развития образования Республики Татарстан (г. Казань);

**кандидат филологических наук, доцент Мингазова Наиля Габделхамитовна**

Институт филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Казанский «Приволжский» федеральный университет» (г. Казань)

## ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам обучения второму иностранному языку в школе, показаны роль и место второго иностранного языка в современном мире; авторами раскрыты особенности введения второго языка с позиции целеполагания, организации процесса обучения, также проанализирован опыт Республики Татарстан в реализации соответствующих программ, проблемы и направления обучения второму иностранному языку.

*Ключевые слова:* второй иностранный язык, триглоссия, цель обучения, организация обучения, педагогические кадры.

*Annotation.* The article is devoted to the second foreign language teaching at school, the role and the place of the second foreign language in the modern world are shown; the authors have revealed features of the second language introduction from a position of goal-setting and organization of teaching; experience of the Republic of Tatarstan in implementing appropriate programs, problems and directions of the second foreign language teaching is analysed.

*Keywords:* second foreign language, triglossia, the purpose of education, organization of teaching, pedagogical staff.

**Введение.** Развитие международного сотрудничества и средств интернациональной связи в современном мире обуславливает необходимость практического владения несколькими иностранными языками, ориентации на международные требования к уровню их владения, что неизбежно повышает спрос на информацию об эффективных методах и подходах к обучению иностранным языкам.

Значительный рост интереса к практико-ориентированным исследованиям вызван также определением статуса второго иностранного языка (далее – ИЯ 2) в отечественной системе образования. В соответствии с п.18.3.1. ФГОС основного общего образования (далее – ФГОС ООО) он впервые включен в перечень обязательных предметов в предметной области «Филология» наряду с предметом «Иностранный язык». При составлении основной образовательной программы общеобразовательной организацией может быть использован вариант учебного плана, предусматривающий изучение ИЯ 2 в качестве обязательного с 5 класса, при наличии соответствующего запроса родителей (законных представителей) учащихся и необходимых условий в школе, что в целом отражает реальные шаги на пути к поликультурному образованию и формированию многоязычной личности: развиваются лингвистические способности обучающихся, вербальный интеллект, языковая рефлексия, аналитические когнитивные способности, память, языковая интуиция. Билингвальная компетенция преобразуется в мегаязыковую компетенцию, характеризующуюся более высоким уровнем систематизации абстракции [6].

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим особенности и проблемы обучения второму иностранному языку в современных условиях, в контексте анализа опыта Республики Татарстан в реализации соответствующих программ.

Каковы приоритетные цели обучения иностранному языку? Анализ нормативных документов показывает, что формулировка целей и задач ФГОС второго поколения мало изменилась по отношению к первому поколению. Главной целью современного урока иностранного языка по требованиям реализации ФГОС в целом является коммуникативная компетенция, включающая в себя языковую и социокультурную компетенции.

В процессе обучения иностранному языку закладывается личностно-деятельностный подход к организации образовательного процесса. Соответственно, из цели урока вытекает задача научить обучающихся общаться на иностранном языке, высказывать своё мнение о том, что их окружает и волнует. Это актуализирует создание условий, в которых обучающиеся начнут говорить, а не механически выполнять набор упражнений для того, чтобы когда-то в отдалённом будущем заговорить на иностранном языке.

В настоящее время наиболее востребованным является английский язык как язык международного общения, эффективное средство межкультурной коммуникации в самых разных областях человеческой деятельности. Это язык сообщества, имеющего большое политическое и экономическое влияние в мире, поэтому при организации билингвального образования английский язык выступает как первый иностранный язык (далее – ИЯ 1), а в качестве второго предлагается изучение одного из романских языков (французский, испанский) или немецкий, иногда восточного языка (арабский, китайский, турецкий и др.).

Такое соотношение изучаемых иностранных языков в пользу английского языка характерно для многих стран мира. Вместе с тем, наблюдается и стремление к изучению ИЯ 2. Это принципиально важная тенденция в современном мире отражает реальную востребованность знания иностранных языков, другой социальной культуры, других видов государственного устройства, жизни и быта другого народа, следовательно, способствует дальнейшему развитию способностей к межкультурной коммуникации. В этих условиях вопрос обучения ИЯ 2, с учетом характера языкового материала и лингвистических особенностей языка, приобретает особую значимость, внося существенные изменения в языковую образовательную политику.

Введение ИЯ 2 в школе означает, что образование становится многоязычным: родной язык, первый иностранный, второй иностранный языки образуют уникальное лингвистическое явление – искусственную триглессию. Триглоссия, по Н.В. Барышникову [1], характеризуется несовершенным владением двумя иностранными языками, при этом коммуникативная природа триглоссии меняется в ходе продвижения учащихся в овладении как первым, так и ИЯ 2. Объективно имеющая место триглоссия обязывает рассматривать вопрос о целях обучения ИЯ 2 не изолированно, а с учетом существующего трилингвизма,

что, по сути, задача нелегкая, поскольку именно целью определяется характер всех основных составляющих процесса обучения.

В отечественной педагогической литературе достаточно много работ, в которых предпринимаются попытки сформулировать цели обучения ИЯ 2 в школе (Н.В. Барышников, И.Л.Бим, Н.Д. Гальскова, Л.Г. Денисова, С.Ф.Шатилов и др.). Предлагаемые определения отражают и прагматический, и педагогический аспекты обучения иностранному языку, и их социокультурную направленность, также конкретные требования к уровню владения обучающимися различными видами коммуникативной деятельности. Они представляются правомерными, поскольку учитывают фактор приобретенного ранее лингвистического опыта учащихся, вместе с тем, недостаточно полными, поскольку экспертами часто не учитывается тот факт, что в овладении ИЯ1 и ИЯ2 базовые уровни по многим параметрам отличны, неодинаковы, соответственно в обучении ИЯ 2 должен быть свой базовый уровень коммуникативной и других компетенций. Постановка недостижимых целей обучения ИЯ 2 означает неизбежный тупик в нарождающемся лингвистическом образовании школы.

Другой значимый вопрос обучения ИЯ 2 связан с организацией обучения. В условиях введения и реализации ФГОС задача это сложная, она связана с рядом недостаточно проработанных организационно-методических проблем на теоретическом и особенно на практическом уровне: какой именно ИЯ2 следует выбирать для изучения, каковы условия (наличие педагогических кадров, оборудованных кабинетов, средств обучения и др.) и приоритетные (и сопутствующие) цели обучения ИЯ2, основные параметры данного курса и др., определяющих разработку соответствующих организационных моделей и методик обучения.

Актуальность обозначенных вопросов подтверждается изучением публикаций по проблеме введения ИЯ2 и результатами проведенного анализа опыта Республики Татарстан в этом направлении. Согласно данным Министерства образования и науки РТ в 2017-2018 учебном году в республике 20 школ реализуют программы по изучению иностранных языков в качестве второго для более 2500 обучающихся: в 6 школах преподается немецкий язык, в 5 школах – китайский, в 5 школах – турецкий, в 4 – французский, и в 4 школах предлагается изучение английского (в школе с углубленным изучением немецкого языка), испанского, арабского языков и иврита.

Условия обучения ИЯ2 в данных школах, как показывает практика, существенно различаются. Варьируются сроки начала обучения и длительность изучения предлагаемых языков в зависимости от типа школы. В одних школах изучение ИЯ 2 может начинаться выборочно с 6 или 7 класса (в рамках учебных планов, при изучении ИЯ 1 с 5 класса), в других – лишь в старших классах (10-11 классы), есть случаи введения ИЯ 2 с 3 класса (как дополнительная услуга в рамках группы продленного дня). Более длительное изучение ИЯ 2 с 7-11 классы осуществляется преимущественно в 5 лицеях- интернатах (с введением турецкого языка) и одной гимназии (с введением немецкого языка).

Спрос на изучение ИЯ 2 в республике проявляется в двух направлениях: с одной стороны, в предпочтении европейских языков, с другой, – в стремлении к изучению восточных языков. При этом соотношение данных групп языков примерно одинаковое. Если интерес к языкам ведущих стран мира можно объяснить, например, желанием родителей (или самих учеников) следовать конъюнктуре, с позиции которой владение одним из европейских языков считается более престижным или востребованным, то обращение и интерес к восточным языкам в республике во многом обусловлено социально-экономической спецификой региона, приоритетными международными связями с азиатскими странами, образовательными возможностями, в частности в сфере профессионального образования (наличие соответствующих направлений подготовки в вузах, расположенных в республике). В РТ традиционно тесны экономические связи с Турцией, Китаем, имеется много совместных предприятий, проектов, инвестиционных программ, что логично находит отражение и в образовательной политике, поддержке изучения того или иного восточного языка.

Значимым фактором при введении ИЯ 2 является и образовательная ситуация конкретной школы: наличие/отсутствие средств обучения, квалифицированных педагогических кадров по ИЯ, свои традиции обучения данному учебному предмету, организация просветительской работы с родителями по вопросам изучения того или иного ИЯ в данном регионе, в данной конкретной школ [5, с. 37].

Очевидно, родители должны быть осведомлены, какие образовательные услуги применительно к изучению ИЯ может предложить школа (один или два ИЯ, длительность обучения, результативность обучения изучаемым языкам, перспективы дальнейшего изучения ИЯ 2 при продолжении обучения в вузе и др.). Важно также ознакомление родителей с достижениями учителей со знанием двух ИЯ, которые добиваются высоких результатов обучения в ИЯ 1 (участие учеников в олимпиадах, успешное поступление в вуз и др.), применение разных форм презентаций школьниками своих успехов в изучении конкретного ИЯ и наглядных агитаций для выбора школьниками (их представителями) конкретного языка (смотр художественной самодетельности), что в целом является благоприятной основой для введения ИЯ 2 в конкретной школе. Целесообразно информировать родителей и о том, что овладение ИЯ 2 на базе достаточно хорошо усвоенного ИЯ 1 идет, как правило, значительно легче и успешнее, что способствует ускорению учебного процесса, высокой мотивации, обусловленной интенсивностью и успешностью обучения. Во многих европейских странах вводится уже третий обязательный иностранный язык, так как замечено, что детям он дается легко, и большинство родителей с энтузиазмом поддерживают эту идею.

Вместе с тем, существует ряд проблем в республике, связанных с нехваткой или отсутствием квалифицированных педагогических кадров. Выбор учащимися (их представителями) ИЯ 2 для изучения затруднен, поскольку многие учителя со знанием двух иностранных языков переквалифицировались или преподают английский язык, и не проявляют желания разрабатывать курс ИЯ 2 в силу разных обстоятельств. Недостаточно разработаны вопросы организации и условий обучения для разных типов школ (начало обучения ИЯ 2, продолжительность и интенсивность обучения, общая трудоемкость курса). Также наблюдается отсутствие должного методического обеспечения в школах, нет специальных учебников на полный курс обучения ИЯ 2; обучение нередко ведется с применением учебной литературы для иностранцев зарубежных издательств, и строится на базе только родного языка обучающихся. При этом не учитываются их знания, умения и навыки в ИЯ 1, которые могут быть перенесены в ИЯ 2 и значительно облегчить его изучение, на что обращает внимание О.А. Титова в свих исследованиях [7].

Необходимо обозначить и положительные результаты, в частности, разработана и утверждена Министерством образования и науки РТ в 2010 г программа «По арабскому языку для школьников 5-11

классов общеобразовательных школ и гимназий». На ее основе изданы учебно-методические комплексы (для 5, 6, 7 и 8 классов), по которым успешно ведется преподавание арабского языка в школах РТ и за ее пределами [3].

Обучение ИЯ 2 имеет отличительные особенности (фактор более позднего начала изучения иностранному языку; возрастной фактор; фактор более ограниченного учебного времени), определяющие постановку целей, содержания, возможной структуры учебно-методического комплекса, способов подачи материала и принципов организации учебной деятельности учащихся, что не всегда принимается во внимание при реализации соответствующих программ в республике и обуславливает необходимость исследования обозначенной темы.

Каковы же приоритетные задачи обучения ИЯ 2, обуславливающие их безусловную реалистичность и достижимость. Изучением проблем и особенностей преподавания ИЯ 2 занимались многие российские ученые (Б.А.Лапидус, Н.В.Барышников, Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез, Л.Н.Яковлева, Э.Н.Соловцова, Л.Б.Чепцова и др.). Эксперты полагают, что введение ИЯ 2 должно привести как к изменению целей, так и изменению планируемого результата обучения предмету, а также методов и технологий, обеспечивающих освоение содержания на всех ступенях обучения.

Преподавание ИЯ 2, согласно Н.С. Ивановой [4], должно производиться на качественно иной основе и с учетом уже сложившейся у обучаемых системы знаний языкового и культуроведческого характера, и умений: осуществлять языковую тренировку (индивидуально, в парах/группах); наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, аргументировать; распознавать языковые явления и значимые лексемы (интернационализмы, имена собственные, артикли, структуру предложения, вспомогательные слова и выражения); планировать высказывание, понимать речь на слух, выражать своё мнение; пользоваться словарём, догадываться по словообразовательной структуре и по контексту о значении незнакомых слов, извлекать информацию.

Основными составляющими эффективной методики обучения ИЯ 2 в школе называются:

- учет положительного переноса знаний, умений, навыков из родного языка и первого иностранного и предупреждение интерференции (содержание средств обучения должно быть ориентировано на сравнение со схожими и отличными явлениями в родном и двух иностранных языках);
- учет и активизация лингвистического опыта учащегося, приобретенного в результате обучения родному и ИЯ 1 (например, при презентации новых интернациональных лексических единиц учащимся дается задания догадаться об их значении);
- учет социокультурного опыта учащихся;
- мотивация к изучению, сопоставлению новых языков и культур (на основе аутентичных материалов);
- биполярное и триполярное сравнение языков и культур;
- отражение в содержании обучения интеграционных процессов происходящих в мировом сообществе;
- систематичность и последовательность формирования межпредметных связей.

Эффективность применения методики обучения ИЯ 2 во многом связана с профессионализмом учителя, его квалификацией, включающей в себя как умение правильно подготовиться к занятию, подобрать нужные виды деятельности и соответствующий материал с учетом планируемого результата, проанализировать ошибки и недостатки в ходе проделанной работы, так и умение общаться и взаимодействовать с учениками, оказывать педагогическую поддержку, направленную на развитие самостоятельности обучающихся, выработку уверенности в себе и в своих возможностях быть успешным.

В этой связи ключевым навыком для учителей иностранного языка является стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, как в области своей предметной деятельности, так и в области организации педагогического процесса [5]. Особенно важна мегаязыковая компетенция преподавателя, позволяющая ему эффективнее решать стоящие задачи: добиваться образования однозначной связи между внеязыковым содержанием и формальными структурами изучаемого языка, предвидеть вероятность интерференции, находить окончательные пути ее преодоления и обеспечивать положительный перенос уже имеющихся знаний, умений и навыков.

**Выводы.** На современном этапе развития образования введение ИЯ 2 является многоаспектной сложной задачей, связанной как с определением приоритетных целей обучения ИЯ 2 в общеобразовательной школе, определяющих методически грамотный отбор содержания, усиливающего практическую направленность обучения, и соответствующей методики обучения, так и с организацией обучения (определение организационных моделей, трудоемкости курса, решение кадровых вопросов и др.). Не все школы, в том числе в нашей республике, готовы к введению второго иностранного языка и разработке основ этапизации процесса обучения, что обуславливает дальнейшее изучение и обсуждение проблемы в рамках круглого стола, научно-методических, обучающих семинаров, и принятие соответствующих мер для преодоления возникающих трудностей.

#### **Литература:**

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников // М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
3. Закиров Р.Р., Мингазова Н.Г. Межцивилизационный диалог в Республике Татарстан (на примере преподавания арабского языка) // Евразийский юридический журнал. – № 2 (105). – 2017. – 319 с. – С. 284-286.
4. Иванова Н.С. Культуроведческий подход к обучению студентов языкового вуза японскому языку как второму иностранному: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 Санкт-Петербург, 2006. – 276 с.
5. Обучение английскому языку в российских школах; Материалы IV всероссийского семинара / Доклады и выступления. – Обнинск; Титул, 2001. – 192 с.
6. Ополонец Л. В. Некоторые особенности обучения второму иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 5. – С. 172–176. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56185.htm>.

7. Титова О.А. Проблемы обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях современного педагогического вуза // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2008. – № 1. – С. 172-176.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Галиахметова Альбина Тагировна**  
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);  
**кандидат педагогических наук, доцент Андреева Елена Анатольевна**  
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

*Аннотация.* В качестве важного средства повышения качества образования в образовательной организации (в общеобразовательной и профессиональной школе) рассматривается технология личностно-ориентированного обучения. Данная технология – технология, обеспечивающая индивидуализацию обучения и реализацию субъектного опыта обучения. Технология обеспечивает не только получение новых знаний, но и эффективное развитие обучаемых. Вследствие этого в настоящее время ключевая педагогическая задача всех образовательных учреждений – формирование навыков личностно-ориентированного обучения у учащихся и студентов образовательных организаций.

*Ключевые слова:* повышение качества образования в образовательной организации, педагогическая технология, технология личностно-ориентированного обучения, формирование навыков личностно-ориентированного обучения.

*Annotation.* As an important means of improving the quality of education in the educational organization (in general and vocational schools), the technology of personality-oriented learning is considered. This technology is a technology that ensures the individualization of learning and the realization of subject learning experience. Technology provides not only the acquisition of new knowledge, but also effective development. As a consequence, at the present time, the key pedagogical task of all educational institutions is the formation of skills of personal-oriented instruction for students and students of educational organizations.

*Keywords:* improving the quality of education in educational organization, pedagogical technology, the technology of personality-oriented learning, formation of personality-oriented learning skills.

**Введение.** В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов личностно-ориентированное обучение является тем форматом образования, который позволяет рассматривать его как ресурс и механизм общественного развития. Вместе с тем говорить об ориентации на личность обучаемого в современной практике массовой общеобразовательной и профессиональной школы можно лишь в редких случаях. Противоречие между необходимостью применения личностно-ориентированного обучения в образовательной организации и недостаточной сформированностью умений и навыков реализации данной технологии у обучаемых обусловили актуальность нашего исследования и определили выбор темы.

Целью исследования, проведенного нами и описанного в данной статье, является разработка, теоретическое обоснование и апробация модели формирования навыков личностно-ориентированного обучения у обучаемых в образовательной организации.

Задачи исследования:

- изучить и проанализировать состояние разработки и внедрения технологии личностно-ориентированного обучения в образовательной организации;
- определить сущность, принципы и концепты технологии;
- разработать и экспериментально проверить модель формирования навыков личностно-ориентированного обучения в образовательной организации.

**Изложение основного материала статьи.** Под педагогической технологией мы понимаем целостную педагогическую систему, ориентированную на эффективное достижение учебных и воспитательных задач и представленную в виде целей, задач, концептов, принципов, алгоритма организации педагогического процесса и т.д.

Целями данной технологии являются:

- а) развитие индивидуальных познавательных способностей обучаемого;
- б) максимальное выявление, инициирование, использование индивидуального (субъектного) опыта обучаемого;

в) помощь личности познать себя, самоопределиваться и само-реализоваться.

Концепты технологии личностно-ориентированного обучения:

1. Ученик и студент не становятся субъектом обучения, а им изначально является как носители субъектного опыта.
2. Учение – самостоятельный, индивидуальный, личностно значимый, очень действенный источник развития.
3. «Вектор развития» строится от обучаемого к определению индивидуальных педагогических воздействий, способствующих его развитию.
4. Ученик и студент ценны воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта и развития на его основе.

Принципы технологии:

- а) адаптивность учебного процесса;
- б) мотивация (стимулирование) учебно-познавательной деятельности;
- в) оптимальное сочетание теоретических и практических форм работы.

Особенности построения содержания: содержание деятельности обучаемых направлено на раскрытие и использование субъектного опыта каждого, помощь становлению личностнозначимых способов познания



путем организации целостной учебно-познавательной деятельности. Выделяется психологическое содержание человеческой деятельности, выявляются индивидуальные особенности интеллекта, степень его адекватности (неадекватности) определенному виду деятельности. Так, в процессе обучения для каждого ученика и студента составляется *образовательная программа*, которая носит индивидуальный характер, основывается на знании особенностей обучаемого как личности со всеми только ей присущими характеристиками. Программа должна быть гибко адаптирована к возможностям ученика и студента, динамике их развития под влиянием обучения.

Для каждого ученика и студента создается не изолированная, а разносторонняя образовательная среда, позволяющая ему проявить себя. Далее даются рекомендации по определению благоприятных для его развития дифференцированных форм обучения.

Мягкие, гибкие формы индивидуализации и дифференциации, которые организует учитель и преподаватель на занятиях, позволяют фиксировать избирательность познавательных предпочтений обучаемого, устойчивость их проявлений, активность и самостоятельность учеников и студентов в их осуществлении на основе определенных способов учебной работы.

Профессиональное наблюдение за учеником и студентом должно оформляться в виде *индивидуальной карты* его познавательного (психического) развития и служить основным документом для определения (выбора) дифференцированных форм обучения (индивидуальных программ обучения и т.п.).

Педагогическое наблюдение за каждым обучаемым в процессе его повседневной, систематической учебной работы должно быть основой для выявления его индивидуального познавательного «профиля».

«Технология личностно ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика и студента. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектного образования, можно говорить о построении личностно ориентированного процесса» [9, с. 28].

Основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно ориентированного развивающего процесса:

1. Учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта обучаемого, включая опыт его предшествующего обучения.

2. Активное стимулирование обучаемого совместно с самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.

3. Учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы обучаемый имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач.

4. Необходимо стимулировать учащихся и студентов к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала.

5. Необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения.

6. Образовательный материал должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности.

*Основные положения позиции педагога:*

- инициирование субъектного опыта студента (ученика);
- развитие индивидуальности каждого обучаемого;
- признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека.

*Основные положения позиции обучаемого:*

- свободный выбор элементов учебного процесса;
- самопознание, самоопределение, самореализация.

В педагогической литературе отражены теоретические основы и опыт реализации данной технологии [2-9].

**Ключевые умения и навыки, формируемые у обучаемых общеобразовательной и профессиональной школы для их дальнейшей деятельности в процессе личностно-ориентированного обучения:**

I. Собственно навыки личностно-ориентированного обучения:

1. Планово-прогностические – навыки определять цели, определять задачи, конкретные меры и действия, осуществлять прогноз и предвидеть результаты учебно-познавательной деятельности.

2. Актуализационные – навыки актуализировать опыт учебной деятельности.

3. Поисково-исследовательские – навыки осуществлять исследование, эксперимент, поиск информации, обобщение результатов.

4. Практико-результативные – навыки осуществлять реализацию и полученных знаний и умений в практической деятельности.

5. Рефлексивные – навыки осмысливать, анализировать результаты своей деятельности по участию в личностно-ориентированном обучении.

II. Познавательные навыки (на основе познавательных универсальных учебных действий (УУД) в соответствии с ФГОС ООО):

1. Общеучебные (Формулирование познавательной цели, поиск информации и т. д.).

2. Логические (анализ, синтез).

3. Навыки постановки и решения проблем.

4. Информационные (навыки работы с информацией).

5. ИКТ-компетенции (навыки работы с компьютером, современными информационными технологиями).

III. Регулятивные (навыки планирования, организации, контроля познавательной деятельности).

IV. Коммуникативные (навыки взаимодействия).

Безусловно, имеется значительное отличие между процессами обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. Вследствие этого нами были разработаны модели формирования навыков личностно-ориентированного обучения: а) у учащихся общеобразовательных школ и б) у обучаемых в образовательном учреждении профессионального образования. Но в данной статье мы рассматриваем лишь общие подходы к данному вопросу. Поэтому рассмотрим лишь инвариантную часть данных моделей -

**модель формирования навыков личностно-ориентированного обучения у обучаемых в образовательном учреждении. Данная модель состоит из 4-х ключевых компонентов:**

1) целевой компонент – ключевые навыки, формируемые у учащихся и студентов для их дальнейшего участия в личностно-ориентированном обучении;

2) содержательный компонент - содержание личностно-ориентированного обучения (цель, принципы, концепты, основные этапы и т.д.);

3) процессуальный компонент – основные формы обучения учащихся и студентов личностно-ориентированной деятельности: а) специальная подготовка обучаемых по изучению теоретических основ инновационной технологии; б) текущая учебная деятельность учащихся и студентов с использованием элементов личностно-ориентированной технологии; в) реализация технологии личностно-ориентированного обучения по учебным дисциплинам (например, в процессе изучения курса «Английский язык»);

4) ресурсное обеспечение образовательного процесса по формированию навыков личностно-ориентированного обучения (нормативно-правовое, кадровое, научно-методическое, материальное и т. д.).

Процесс формирования навыков личностно-ориентированного обучения у учащихся и студентов – поэтапный процесс. В практике работы имеются следующие этапы:

1 этап – диагностический. На данном этапе выявляется уровень сформированности у учащихся и студентов представления и первоначальных умений личностно-ориентированного обучения, полученных ими ранее в школе, а также уровень сформированности общеучебных умений [1].

2 этап – практический. Непосредственный выход обучаемых на уровень реализации личностно-ориентированного обучения. Первая задача – познакомить учащихся и студентов с общими требованиями к подготовке, реализации инновационной технологии личностно-ориентированного обучения. Вторая задача этого этапа – упражнения и тренировка с целью перевода умений личностно-ориентированного обучения, сформированных ранее, в навыки.

В результате проведенной работы обучаемые:

а) получили представление об общих требованиях к подготовке и участию в личностно-ориентированном обучении; б) увидели определенный результат своей деятельности.

**Выводы.** Целенаправленная работа по формированию у учащихся и студентов указанных навыков позволяет эффективно реализовать в общеобразовательной и профессиональной школе технологию личностно-ориентированного обучения, являющейся эффективной технологией современности и будущего. Данная технология обеспечивает мотивацию и самостоятельную работу обучаемых, практическую направленность обучения, а также обеспечивает индивидуальные траектории обучения и развития учащихся и студентов.

Модели формирования навыков личностно-ориентированного обучения у учащихся и студентов, разработанные нами, были экспериментально проверены и апробированы в образовательной деятельности гимназии №27 Вахитовского района г. Казани и Казанского государственного энергетического университета. Результаты исследования позволили сделать вывод о положительном влиянии данных моделей на учебный процесс в учреждениях общего и профессионального образования, их ресурсы и результаты. В ходе эксперимента отмечены следующие изменения: 1) повышение качества конечных результатов в работе общеобразовательной и профессиональной школы (а) количество учащихся экспериментальных групп гимназии, окончивших учебный год на «4» и «5», с 52% увеличилось до 60 %; б) количество студентов, экспериментальных групп ВУЗа, выдержавших экзамены на «4» и «5», с 31, 4% увеличилось до 47,5 %); 2) повышение качества и эффективности образовательного процесса (количество учебных занятий в экспериментальных группах, на которых реализуется: а) в общеобразовательной школе с 20 % увеличилось до 81 %; б) в профессиональной школе - с 23% увеличилось до 85%); 3) повышение профессиональной компетентности и уровня творческого саморазвития педагогических кадров: а) количество учителей общеобразовательной школы с высоким уровнем творческой самореализации с 19% увеличилось до 55,6%); б) количество научно-педагогических работников ВУЗа с высоким уровнем творческой самореализации с 21,5% увеличилось до 63,4 %).

**Литература:**

1. Андреев В.И. Технологии экспертной оценки качества работы учителей и руководителей школ, лицеев, гимназий / В.И. Андреев – Казань, 1994.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета. – 2000. - 352 с.
3. Кузнецов М.Е. Педагогические основы личностно-ориентированного образовательного процесса в школе: монография / М.Е. Кузнецов. – Новокузнецк. – 2010.-342 с.
4. Кузнецов М.Е. Личностно-ориентированное обучение школьников / М.Е. Кузнецов. Брянск: Изд-во Брянского государственного педагогического университета. НМЦ «Технология». – 1999. - 94 с.
5. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина - М.: «Дело». 2004. – 216 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко – М.: Народное образование – 1998. – 256 с.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология / В.В. Сериков: монография. – Волгоград: Перемена. 2004 – 152 с.
8. Степанов Е.Н. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование. / Е.Н. Степанов – М.: ТЦ «Сфера». – 2003. - 128 с.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская - М.: Сентябрь, 1996 – 96 с.
10. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: 2000. – 176 с.
11. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В.А. Якунин – Л., 1988.

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Галияхметова Альбина Тагировна**

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);

**доцент Маминнова Лариса Валентиновна**

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ  
В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы повышения качества образования в вузе, представлены результаты исследования по реализации комплексного педагогического мониторинга на рефлексивной основе в целях эффективного развития и социализации обучаемых вуза.

*Ключевые слова:* развитие личности, педагогический мониторинг, комплексный педагогический мониторинг, комплексный педагогический мониторинг на рефлексивной основе.

*Annotation.* The article examines the problems of improving the quality of education at university, presents the results of a study on the implementation of complex pedagogical monitoring on a reflexive basis in order to effectively develop and socialize the students of the university.

*Keywords:* personality development, pedagogical monitoring, complex pedagogical monitoring, complex pedagogical monitoring on a reflexive basis.

**Введение.** Инновационное развитие российского образования, его модернизация требуют кардинального повышения качества и эффективности деятельности общеобразовательной школы.

Эффективная организация учебного процесса, повышение качества учебного труда не могут протекать без соответствующего систематического контроля и анализа процесса и результатов этой деятельности, оценки и самооценки труда учащихся и педагогических работников. Участие каждого студента и преподавателя в процессе самооценки эффективности своего труда по принципу результативности, открытости и гласности этой оценки - реальный шаг к повышению качества образования.

Цель данного исследования – разработать и теоретически обосновать модель комплексного педагогического мониторинга на рефлексивной основе, ориентированную на повышение качества образования в вузе.

Задачи исследования:

1. Выявить и обосновать научно-методические возможности педагогического мониторинга в повышении качества образования в высшей профессиональной школе.

2. Определить особенности комплексного педагогического мониторинга на рефлексивной основе как средства повышения качества образования в высшем учебном заведении.

3. Разработать и экспериментально проверить модель комплексного педагогического мониторинга на рефлексивной основе, ориентированную на повышение качества образования в вузе.

**Изложение основного материала статьи.** Основными недостатками традиционного контроля в системе образования являются: дискретность, несистематичность, оторванность от повседневного педагогического процесса. Все это не позволяет оперативно влиять на совершенствование учебного процесса, своевременно включать внутренние силы учащихся.

Проверенный способ оценки качества педагогического процесса, качества подготовки учащихся и выпускников образовательных учреждений - педагогический мониторинг [2]. Однако на практике педагогический мониторинг часто сводится лишь к отслеживанию конечных результатов учебного процесса (уровня обученности учащихся), либо к отслеживанию отдельных аспектов образовательного процесса. Не отслеживаются во взаимосвязи с конечными результатами эффективность педагогического процесса, качество ресурсного обеспечения образовательного процесса (качество кадровых, материально-финансовых, информационных и других ресурсов).

В практике педагогического мониторинга осуществляется лишь диагностика учебной деятельности учащихся, в то время как процесс обучения - это бинарный (двусторонний) процесс, т.е. процесс, состоящий из деятельности учителя (преподавания) и деятельности учащихся (учения).

«Иначе говоря, в целях определения истинных механизмов повышения эффективности учебного процесса необходима оценка как учебно-познавательной деятельности студентов, так и педагогической деятельности преподавателя» [1]. Необходимо активное участие в процессе диагностики образовательного процесса и его результатов как педагогических работников, так и учащихся. Очень важны также в процессе педагогического мониторинга реализация участниками оценочной деятельности (преподавателем и студентами) рефлексии, самоанализа своей деятельности.

Анализ образовательного процесса показывает, что реализуемый в настоящее время педагогический мониторинг неэффективен: он недостаточно объективен и не стимулирует педагогических работников и учащихся на развитие творческой инициативы, совершенствование педагогического процесса.

«На практике педагогический мониторинг часто сводится лишь к мониторингу конечных результатов образовательного процесса, (то есть к отслеживанию качества знаний, обученности учащихся), либо к диагностике лишь отдельных аспектов учебно-воспитательной работы. Это не позволяет установить причины достижений и неудач» [3]. Для анализа и объективной оценки педагогического процесса, управления развитием учащихся необходим комплексный мониторинг:

а) эффективности педагогического процесса;

б) качества его результатов (обученности, воспитанности, развития учащихся);

в) условий, обеспечивающих эффективность педагогического процесса

(качества кадровых, информационных, материальных ресурсов, организационно-экономических механизмов развития образования).

Эффективность инновационного педагогического мониторинга значительно повышается при условии его реализации на принципах рефлексивности, бинарности, направленности на повышение качества образования в вузе.

Мониторинг качества подготовки выпускника вуза на основе рефлексивного подхода представляет собой эффективную систему педагогического мониторинга, основной целью которой является организация образовательного процесса, обеспечивающего высокое качество образования, формирование и развитие личности и рассматривающая контрольно-оценочную деятельность в системе учебной работы как рефлексивный процесс [2].

В соответствии с разработанной нами моделью эффективность педагогической деятельности достигается на основе ориентации всех компонентов образовательного процесса (целевого, планово-прогностического, содержательно-организационного, коммуникативного, контрольно-аналитического) на качественное формирование ключевых компетенций и качеств личности, способной к эффективной адаптации в современном обществе. На решение данных задач направляется и ресурсное (кадровое, материально-финансовое, нормативно-правовое, научно-методическое) обеспечение вуза.

**Принципами комплексного педагогического мониторинга на бинарно-рефлексивной основе являются:**

1. Направленность мониторинга на комплексную диагностику ключевых компонентов (качеств) личности студента вуза (направленности на профессию, профессиональной компетентности, профессионально-значимых и личностных качеств).

2. Полнота и достаточность показателей, характеризующих качество образования обучаемого.

3. Демократичность взаимоотношений и паритетность статуса субъектов мониторинга. Эффективное функционирование инновационной системы мониторинга возможно лишь при условии активного и инициативного включения в этот процесс и преподавателей, и студентов [4]. Этот принцип может эффективно осуществляться в условиях бинарно-рефлексивного мониторинга качества образования совместно с такими принципами, как делегирование полномочий, коллективное принятие педагогических решений, равный статус для всех субъектов мониторинга и т.п.

4. Личностно-ориентированный подход к обучаемым и педагогическим работникам в процессе оценки их деятельности. Данный принцип предусматривает учет педагогическими работниками личностных особенностей учащихся, уровня их развития, интересов, жизненного и социального опыта. Опора на этот принцип связана с конкретизацией мониторинга, что возможно в связи с бинарно-рефлексивным подходом к оценке педагогического процесса и возможностью на этой основе вдумчивого проникновения преподавателя в учебный мир каждого обучаемого и самоанализ своей профессиональной деятельности.

5. Единство и комплексность информационной базы. В процессе мониторинга накапливается и постоянно обновляется информация, необходимая для решения не одной, а любой задачи контроля и анализа. Это значит, что в системе мониторинга исключается неоправданное дублирование информации, которое неизбежно возникает, если первичные информационные файлы создаются для каждой задачи отдельно. Такой подход значительно облегчает задачу модернизации системы педагогического мониторинга. Интеграция составляющих компонентов мониторинга осуществляется на всех уровнях педагогического процесса с учетом его конкретной структуры и на основе единых функций управления, т.е. осуществляется функциональная интеграция, предусматривающая решение задач, относящихся к различным объектам и уровням управления, на основе типовых логико-математических моделей и стандартизации информационных связей между объектами и уровнями управления различными системами и задачами.

6. Стандартизация и структурирование информации в процессе мониторинга. Эффективность педагогического мониторинга значительно повышается при работе со стандартизированной и структурированной информацией. При стандартизации и структурировании информации ее легко обрабатывать (анализировать, проектировать, прогнозировать и т.д.). Необходимо привести в единую систему:

а) нормативы, цели, задачи, результаты;

б) нормативно-правовую, планово-прогностическую, контрольно-аналитическую, научно-методическую информацию;

в) все направления работы преподавателя и студентов.

7. Целостное и аналитическое изучение процесса формирования личности. Кроме того, в процессе изучения и оценки каждый преподаватель рассматривается как личность со всеми ее интересами, мотивами, целями, переживаниями. При этом каждый преподаватель также рассматривает студента не только как обучаемого, имеющего ту или иную успеваемость, а как личность со всеми ее качествами и потребностями.

8. Направленность мониторинга на диагностику стратегических проблем и типичных «болевых» точек и использование данных мониторинга в целях управления качеством образования. Педагогический мониторинг будет эффективен в том случае, если будет отражать и поддерживать общие стратегические цели вуза. Реализация общих целей и устранение «болевых» точек возможны лишь при всесторонней связи составных частей мониторинга между собой.

9. Реализация квалитетического и диагностического подходов. Это означает, что оптимальной формой представления информации в процессе мониторинга является комбинированная форма, т.е. информация об объекте представляется на основе качественной и количественной его характеристики, с использованием традиционных (наблюдение, опрос, изучение документов и т.д.) и формализованных методов и методик оценки (тестирование, метод математической статистики и т.п.).

10. Автоматизация оценочной деятельности. Компьютерные средства позволяют автоматизировать процесс мониторинга профессиональной деятельности педагога и учебно-познавательной деятельности студентов при наличии соответствующих компьютерных программ. Преподаватель и студенты вносят в компьютер лишь значения параметров их деятельности и результаты работы [5].

Модель комплексного педагогического мониторинга на рефлексивной основе определяет систему комплексной диагностики и самодиагностики конечных результатов работы вуза (уровня сформированности ключевых компетенций и качеств личности, способной к успешной социализации), эффективности образовательного процесса (дифференцируя профессиональную деятельность претеля и учебно-познавательную деятельность студентов), качества ресурсного обеспечения вуза. Данная модель предусматривает также организацию участниками оценочной деятельности самоанализа, рефлексии своей деятельности. В целом модель представляет собой поликомпонентную структуру (цели и бинарные задачи, ориентированные на повышение качества образования, единая критериально-аналитическая база, модульная

организация диагностики качества образования, компоненты процессуальной организации контрольно-оценочной деятельности, результаты).

Основными критериями оценки и самооценки качества образования в вузе на рефлексивной основе являются:

а) критерии оценки и самооценки качества конечных «результатов работы вуза (предметных, метапредметных, личностных» [6]);

б) критерии оценки и самооценки качества педагогической деятельности преподавателя (качество профессиональной деятельности преподавателя по проектированию и организации образовательного процесса, направленного на формирование и развитие личности, способной к эффективной социализации);

в) критерии оценки и самооценки качества учебно-познавательной деятельности учащихся (качество учебно-познавательной деятельности учащихся по реализации целей и задач формирования данной личности) [7];

г) критерии оценки и самооценки качества ресурсного (кадрового, материального, информационного, научно-методического) обеспечения образовательного процесса, направленного на формирование и развитие личности, способной к успешной адаптации в современном обществе.

Одним из важных условий эффективной реализации системы бинарно-рефлексивного мониторинга качества образования в вузе является реализация новых информационных технологий. Основой кардинального обновления информационных технологий являются компьютерные средства.

Мониторинг качества образования на компьютерной основе позволяет оперативно осуществлять не только системный анализ конечных результатов образовательного процесса, но и анализ учебно-познавательной работы студентов и профессиональной деятельности преподавателя.

Комплексный компьютерный педагогический мониторинг - это высокоэффективная система непрерывного отслеживания педагогического процесса.

Эффективная реализация комплексного педагогического мониторинга на рефлексивной основе невозможна без эффективных педагогических технологий. Экспериментальная работа продемонстрировала эффективность реализации в контрольно-оценочной деятельности (в том числе, и в инновационной системе мониторинга) таких педагогических технологий, как модульная организация педагогической деятельности (модульный контроль), проектная деятельность, проблемно-ориентированный контроль и т.д.

Проблема совершенствования качества образования тесно связана с понятием «мотивация». Новые отношения, порожденные становлением и функционированием рефлексивного мониторинга качества образования учащихся вузов выдвигают и новые требования к педагогическим работникам и учащимся. Работа с учащимися в новых условиях - это не только их обучение, но и формирование нового сознания, менталитета, а следовательно и методов мотивации.

В настоящее время основными задачами системы работы с обучаемыми и педагогическими кадрами в условиях инновационного мониторинга являются: а) обучение студентов и преподавателей основам мотивации педагогической и учебно-познавательной деятельности; б) формирование у педагогических работников демократических подходов к организации учебного процесса с использованием современных методов мотивации; в) формирование у учащихся понимания сущности и значения мотивации в процессе труда.

С развитием экономических отношений и совершенствованием образовательного процесса значительная роль в мотивации учащихся отводится потребности в инновационной деятельности.

Стремление формировать универсальные учебные действия (УУД) и на этой основе повышать эффективность учебно-познавательной деятельности - это потребность в самовыражении.

**Выводы.** Экспериментальная проверка разработанных моделей комплексного педагогического мониторинга на рефлексивной основе в Казанском государственном энергетическом университете показала положительные результаты. При реализации данных моделей наблюдается значительное повышение эффективности и качества образования, развитие студентов.

#### **Литература:**

1. Афанасьева Н.В. Психологическое обеспечение освоения педагогических технологий // Учитель нашей новой школы. Межрегиональная научно-практическая конференция, 24-25 августа 2010 года. - Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. - С. 15-19
2. Вавилов С.И. Комплексный педагогический мониторинг в ВУЗе: учебное пособие - М, 2015, 265 с.
3. Гузев В.В., Сидоренко А.С. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах // Школьные технологии. 2010. - № 1. - С. 169-181.
4. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. - М.: Изд-во МГУ, 2010. – 239 с.
5. Савенкова, И.А. Развитие рефлексивных механизмов профессионального самоопределения будущих психологов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2004. – № 4. – С. 32.
6. Шамова Т.И. Перспективы развития системы управления образованием // Управление образованием. – 2010. – № 5. – С. 8-13.
7. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. / СЕ. Шишов, В.А. Кальней: учебное пособие – М., 1998 - 465 с.

УДК: 367.2: 378.014.3

кандидат педагогических наук, доцент Голикова Елена Михайловна  
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);  
 кандидат медицинских наук, доцент Сидорова Ирина Геннадьевна  
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

*Аннотация.* Последние годы существенное значение приобретают модели и программы включения студентов с ограниченными возможностями здоровья в структуру общего образования. В результате проведенного исследования разработана модель сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через систему адаптивного физического воспитания направленная на социальное развитие и вхождения человека с инвалидностью в профессиональную деятельность.

*Ключевые слова:* адаптивное физическое воспитание, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

*Annotation.* Last years models and programs of inclusion of students with limited opportunities of health in structure of the General education. As a result of the study, a model of support of students with disabilities through the system of adaptive physical education aimed at social development and the entry of a person with disabilities into professional activity.

*Keywords:* adaptive physical education, students with disabilities.

**Введение.** В нашей стране право на доступное бесплатное образование имеет каждый гражданин. Однако далеко не каждый может воспользоваться данным правом в полной мере, так, как этого требует законодательство РФ. Речь идет о категории людей, которая имеет ограниченные возможности здоровья. Именно для таких обучающихся с особыми потребностями получение безвозмездных образовательных услуг является проблематичным. Причин тому множество: элементарная нехватка или полное отсутствие специальных учреждений, условий для занятий, учебных программ, которые бы учитывали специфические особенности подобных обучающихся. Ежегодно в России растет число нетрудоспособных людей, нуждающихся в особых условиях получения образования. Поэтому, на фоне масштабности данной проблемы возникает острая необходимость в принятии мер, направленных на осуществление рационального образовательного процесса для населения с ограниченными возможностями здоровья: получении доступного, или в настоящее время актуального инклюзивного образования.

Инклюзивное образование - один из процессов модификации общего образования, основывающийся на осознании и понимании обществом того, что люди с физическими, функциональными нарушениями и инвалиды, наряду со здоровыми, должны общаться, жить в социуме. Это обусловливается формированием условий доступного образования для всех, непосредственно учитывая доступ к образованию и для обучающихся с инвалидностью. Само инклюзивное образование подразумевает различные подходы к обучению, их разработку, способствующие учету особенностей занимающихся для удовлетворения индивидуальных потребностей в обучении и интеграцию молодого поколения с отклонениями в состоянии здоровья в общество здоровых сверстников.

Социализация и интеграция как форма социальной жизни человека предусматривает неограниченное участие и свободу выбора его форм и способов во всех социальных процессах, в реализации различных социальных ролей и функций, на всех ступенях образования, на работе, в процессе досуга. Влияние экзо- и эндо- факторов ставит перед молодым поколением проблему адаптации к жизни, что всегда связано с необходимостью освоения новых и приспособление имеющихся жизненно необходимых двигательных умений и навыков, развития и совершенствования специальных физических и психических качеств и способностей.

В связи с этим возникает необходимость разработки и научное обоснование процесса системы диагностики и коррекции физической подготовленности и здоровья в обеспечении образовательного процесса и физического воспитания студентов имеющих ограниченные возможности здоровья [5].

**Формулировка цели статьи.** Основной задачей нашего исследования было определить особенности инклюзивного образования в образовательных организациях высшего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через систему адаптивного физического воспитания.

**Изложение основного материала статьи.** В российском образовании вопрос (проблема) о включении студентов с ограниченными возможностями в полноценный образовательный процесс с помощью инклюзии рассматривается относительно недавно, хотя еще во второй половине двадцатого века правительство СССР предпринимало меры для внедрения инклюзивного образования на территорию своего государства. Являясь сравнительно новым подходом в обучении студентов-инвалидов, реализация инклюзивного образования требует тщательной организации по внедрению данного образовательного процесса в систему российского образования в целом. От государства требуется непосредственное участие в осуществлении данной программы образования. Каждый выпускник школы, какой бы он ни был - здоровый или с отклонениями в развитии имеет право на получение достойного профессионального образования. Таким образом, внедрение инклюзивного образования позволит обучающимся - инвалидам быть полноправными участниками учебно-воспитательного процесса. Однако построение инклюзивной практики в основном общем образовании окажется ограниченным, если не предусмотреть развитие инклюзивного подхода в системе среднего и высшего профессионального образования. Проблемный контекст данной задачи очень широк и требует большого анализа системных возможностей. Осторожный и продуманный опыт столичных вузов говорит о готовности решать эти проблемы ответственно, с пониманием того, что профессиональное образование может предоставить лицам с ограниченными возможностями здоровья возможность реализовать свой жизненный шанс, а не остаться на иждивении у общества. Вышесказанное определило роль инклюзивного физкультурного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Институтом физической культуры и спорта Оренбургского государственного педагогического университета осуществляется инклюзивная форма обучения, которая базируется на технологии индивидуальной образовательной траектории, разрабатываемые в научно-практическом центре адаптивного спорта и

физической реабилитации ФГБОУ ВО «ОГПУ» направленные на формирование междисциплинарного инклюзивного процесса для включения их, в образовательные организации способствующие взаимодействию образовательной, физкультурной и здоровьесформирующей среды.

В основе реализации инклюзивной формы образования легла научно-методическая работа последних 10 лет, способствующая решению теоретико-методологических проблем в аспекте профессионально-личностного развития студентов как здоровых, так и с отклонениями в состоянии здоровья и инвалидов в образовательном пространстве физической культуры, а также интеллектуализации, интеграции науки и практики в рамках межвузовского взаимодействия, повышению квалификации специалистов в сфере физической культуры, спорта и туризма.

Оптимизация процесса «вхождения» вчерашнего школьника в систему внутривузовских отношений ориентирована на применение всего комплекса мер, где определяющую роль идеи играет концепция коллектива, опирающаяся на идеи системности, комплексности, интеграции. Целевыми ориентирами, которого являются: формирование личности, всесторонне и гармонически развитая личность, расширение социальной активности, формирование ответственности, формирование целостной научно обоснованной картины, создание доброжелательных отношений в коллективе сверстников и с педагогами, приобщение всех участников образовательного процесса к общечеловеческим ценностям – семья, труд, знания, культура, мир, человек. В процессе получения физкультурного образования в инклюзивной среде у учащихся интенсивнее происходит переход от адаптации к процессу интериоризации (норм и ценностей внутреннего мира человека, способ перевода ценностей внутренний мир человека, способ перевода ценностей в структуру «Я») [4].

В процесс обучения были разработаны индивидуальные образовательные траектории, при которых учащийся овладевает системой знаний и умений по физической культуре, здоровьесохранению, здоровьесбережению, совокупность которых явилось основой всей сферы физкультурно-оздоровительной деятельности, а также персонифицированные физкультурно-оздоровительные занятия направленные на выполнение тех видов деятельности, которые студент с отклонениями в состоянии здоровья мог саморегулировать. Изначально были определены условия персонифицированной физкультурно-оздоровительной среды – это проектная среда, в которой студент с отклонениями в состоянии здоровья самостоятельно персонифицирует свой образ жизни, формируя персонифицированность личности (открывает свои способности, особенности) при этом принимает социальные стандарты [3].

Использование широкого спектра технологий в формировании индивидуальной образовательной траектории дает возможность педагогу продуктивно использовать учебное время и добиваться высоких результатов обученности учащихся. Новые жизненные условия, выдвигают свои требования к выпускнику педагогического вуза (учителя физической культуры), вступающих в жизнь: они должны быть не только знающими и умелыми, но мыслящими, инициативными, самостоятельными.

Как показывают наши исследования, главный принцип современной системы образования - «каждый учится своим темпом», который положен в основу различных вариантов организации индивидуальной образовательной траектории инклюзивного высшего образования. В основу организации обучения положен принцип ступенчатости обучения, предполагающий индивидуальный темп прохождения учебного курса студента с ограниченными возможностями здоровья. Гибкая структура и организация управления позволяют организовать высоко результативный образовательный процесс даже в разновозрастных группах с различными адаптационными механизмами организма – то есть создания инклюзивная образовательной среды [2].

При разработке и внедрении индивидуальных образовательных траекторий в систему адаптивного физического воспитания обязательным требованием является применение общих принципов.

Социальные принципы направлены на духовное и культурное развитие личности студентов с ограниченными возможностями здоровья и общества, в котором они живут и взаимодействуют, что и определяет их социализацию в процессе обучения и реализации профессиональной направленности.

Принцип социализации позволяет студенту с ОВЗ усвоить знания, ценности, нормы, обычаи, культурные традиции общества, которые он познает в общении и деятельности, результатом чего является активное воспроизводство социального опыта, позволяющего ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

Принцип гуманистической направленности предполагает взаимодействие всех участников образовательного процесса, способствующего саморазвитию и самостоятельности, с учетом его прав и свобод обучающегося, чувства собственного достоинства, формированию ответственности, уважительного взаимоотношения к обучающимся.

Общеметодические принципы раскрывают отправные положения, способствующие определению общей стратегии организации образовательного процесса студентов с ОВЗ в профессиональной образовательной среде.

Принцип доступности определяет требования оптимального соответствия задач, средств и методов обучения возможностям данной категории обучающихся, способствующих обеспечению оптимальных условий обучения, формированию и развитию свойств личности, исключению негативных и вредных последствий влияния на психическое, эмоциональное и функциональное состояние студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Принцип систематичности и последовательности предполагает изучение материала в определенной последовательности, установление ассоциаций межпредметных связей (между предметами и явлениями) и является важнейшим в обучении студентов с ОВЗ, который необходимо реализовывать методом «опережающего обучения».

Специально-педагогические принципы отражают важнейшие концептуальные положения профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья:

- принцип диагностирования является универсальным, так как затрагивает все стороны личности и пронизывает систему освоения знаний и жизнедеятельности студентов с ОВЗ: направлен на изучение результатов формирования личности для накопления социального опыта при сохранении динамической стабильности (центробежные процессы уравновешиваются и становятся центростремительными), то есть обеспечивает устойчивость существования в социуме, фиксируя показатели проявления личности, в процессе обучения в профессиональной организации;

- принцип дифференциации и индивидуализации носит индивидуальный характер, конкретизирует

дифференцированный подход, создает благоприятные условия обучения учитывая, как индивидуальные особенности студента с ограниченными возможностями здоровья, так и типологические свойства данной категории, позволяя не исключать из образовательного процесса обучающихся, но создавая доступное для них содержание обучения через организацию, приемы и способы, использование разнообразных моделей гибридного обучения, при этом не забывая о принципе коллективного обучения, так как только в едином учебном процессе удается максимально реализовать задачи развития личности студентов с ограниченными возможностями здоровья;

– принцип адекватности, оптимальности и вариативности педагогических воздействий вытекает из признания необходимости поддержания здоровья обучающихся за счет активности как биосоциального условия их жизнедеятельности, саморазвития и совершенствования индивидуальных возможностей.

В формировании групп студентов с отклонениями в состоянии здоровья необходимо соблюдать принцип кластерности то есть распределение обучающихся по конкретным критериям, применять такие типы кластеров как функционально-технологические, адаптивно-корректирующие, профессионально-валеологические, компенсирующие, специализированно-прикладные, профессионально-продолжительные, административно-управленческие, креативно-развивающие, научно-исследовательские [3].

Изменения в состоянии здоровья, патологические нарушения у студентов с ОВЗ существенно влияют на формирование и развитие личностных факторов риска, которые служат механизмом защиты, то есть выполняют задачу компенсации личностных аномалий. Неблагоприятные факторы, сопровождающие процесс обучения, патологические процессы, развивающиеся в результате болезней, с одной стороны, разрушают целостность и естественность функционирования организма, с другой – формирует у студентов с ОВЗ комплекс психической неполноценности, характеризующийся тревогой, потерей уверенности в себе, пассивностью, изолированностью или наоборот – эгоцентризмом и агрессивностью, что приводит к тяжелейшим стрессовым состояниям и не может не сказаться на эффективности усвоения учебного материала и полноценного освоения выбранной специальности.

В существующей ситуации возникает объективная потребность в нивелировании отрицательного влияния неблагоприятных факторов, сопровождающих процесс обучения и адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к новым условиям жизнедеятельности. Создание оптимальных условий для жизнедеятельности, восстановления утраченного контакта с окружающим миром, успешного лечения и последующих коррекций, психолого-педагогической реабилитации, социально-трудовой адаптации и интеграции этих людей в общество относится сегодня к числу первоочередных государственных задач.

Главной целью, определяющей стратегические направления вузовского образования, является обеспечение условий, способствующих реализации особых образовательных потребностей студентов с ограниченными возможностями здоровья (имеющих в результате травмы или заболевания стойкие функциональные нарушения), их подготовке к самостоятельной взрослой жизни. В системе высшего образования должны быть созданы условия для соблюдения здорового образа жизни, среди которых особую роль занимает физическая культура.

Адаптивное физическое воспитание направлено на формирование и поддержание здорового стиля жизни студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в вузе. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретает через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Основными компонентами выступают: аксиологический, гносеологический, здоровьесберегающий, эмоционально-волевой, экологический, физкультурно-оздоровительный, позволяющий перейти к рассмотрению ее функциональной составляющей в высшем образовании (формирующая; информативно-коммуникативная; диагностическая; адаптивная; рефлексивная; интегративная).

Для организации внеурочных занятий на основном этапе применяется: дополнительные физкультурно-оздоровительной занятия во второй половине дня и/или секции и спортивной направленности. Занятия осуществляются, а протяжение всего учебного года студентов с ограниченными возможностями здоровья не менее четырех часов в неделю. Данная деятельность направлена на достижение воспитательных результатов, социализации учащихся. Занятия проводятся между студентами второго и третьего курса, что позволяет достичь необходимого результата, через постепенную организацию деятельности, на основе коллективно-творческих дел с применением элементов ценностного общения, социального моделирования с участием всего социума образовательного пространства. Реализуются занятия в среде учащихся объединенных единым интересом к деятельности и имеющих сходный уровень развития познавательных интересов, инициативы, активности.

Выявлена причинно-следственная связь, раскрывающаяся в неравномерности социального развития студентов с ОВЗ, воздействуя на снижение их социальной активности, что зависит от таких факторов, как социальный опыт, заболевание, двигательная активность, самостоятельность, мышление, коммуникативная сфера, условия среды, микро- и макросоциум. В рамках исследования определены компоненты и структурные характеристики социального развития студентов, включающие в себя 15 показателей, сформированность которых представляется в виде трех уровней: нормативный уровень (60-75 баллов) – соответствие социальных норм; пограничный уровень (45-59 баллов) – личностные проявления находятся на границе социальных норм; аномальный уровень (15-44 балла) – социальные личностные аномалии и деформации.

По результатам комплексного расчета баллов в экспериментальной группе студенты набрали среднее значение по 15 показателям – 65 баллов. Это подтверждает степень сформированности социальной структуры личности, включающая в себя: степень формирования и реализации сил человека, его возможностей, способностей, таланта; комплексность компетенций общественно-приемлемых с возможностью принимать на себя ответственность, участвовать в реализации решений, в развитии демократических институтов; компетенций, касающихся жизни в поликультурном обществе. У студентов



контрольной группы показатели были ниже и составили 49 баллов, что является пограничным уровнем сформированности компонентов социального развития личности студентов с ОВЗ.

**Выводы.** При обучении в образовательной организации высшего образования студентов с ограниченными состояниями здоровья разработаны индивидуальные образовательные траектории, при которых учащийся овладевает системой знаний и умений по физической культуре, здоровьесохранению, здоровьесбережению. Формирование социальной развитости представляет собой целостную картину взаимодействия всех участников образовательного процесса, а результат сформированности показателей социальности зависит от активности студентов с ОВЗ, улучшения состояния здоровья, формирующего здоровый стиль жизни, расширению социальных связей и т.д. Весь процесс обучения строится с учетом социально-педагогических принципов и компонентов здоровьесберегающих технологий.

#### **Литература:**

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование. Выпуск 1 / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фагина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

2. Артемьев, А. И. Социология личности: учеб. пособие / А. И. Артемьев. Алматы: Бастау, 2001. – 253 с.

3. Голикова, Е. М. Персонификация личности студента с отклонениями в состоянии здоровья в процессе физкультурно-оздоровительных занятий. / Е. М. Голикова, П. П. Тиссен // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2014. - № 6. - С. 60-63.

4. Орлова, А. Б. Психология личности и сущность человека: парадигмы, проекции, практики: учеб пособие / А. Б. Орлова. - М.: «Академия», 2002. – 272 с.

5. Сидорова, И. Г. Проблемы образовательного процесса и физического воспитания студентов, включенных по состоянию здоровья в специальные медицинские группы / И. Г. Сидорова, Т. А. Хорошева // Международная научно-практическая конференция «Современное образовательное пространство: риски и безопасность»: сборник статей / ФГБОУ ВПО «ОГПУ». – Оренбург, 2014. - С. 274-276.

**Педагогика**

**УДК: 796.853.232**

**преподаватель кафедры физической подготовки Горелик Андрей Витальевич**

Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

**кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич**

Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет,

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора

В. Ф. Войно-Ясенецкого, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

**кандидат педагогических наук Приходов Дмитрий Сергеевич**

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора

В. Ф. Войно-Ясенецкого. Сибирский государственный университет науки

и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск)

### **АНАЛИЗ КАЧЕСТВА СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ БОРЬБЫ МОЛОДЫХ (15-18 ЛЕТ) РОССИЙСКИХ ДЗЮДОИСТОВ С УЧЕТОМ ДАННЫХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ КОЭФФИЦИЕНТОВ АТЛЕТОВ**

*Аннотация.* Спортивные единоборства являются популярными видами спорта в Российской Федерации. В последние годы выявлен некоторый спад результатов Российских атлетов на соревнованиях высокого уровня в различных видах спортивной борьбы (дзюдо и самбо). Эксперты связывают падение результатов со значительными изменениями в правилах соревнований в данных видах спортивных единоборств.

Статья посвящена анализу качества соревновательной борьбы молодых (15-18 лет) дзюдоистов. Для объективного анализа использовали некоторые соревновательные коэффициенты атлетов. За время исследований выявлена существенная ( $P<0,01$ ) динамика снижения количества Shido и временных интервалов между атакующими действиями. Общее количество технических действий незначительно увеличилось. Количество успешных технических действий дзюдоистов значительно ( $P<0,01$ ) снизилось. Данные исследований свидетельствуют о необходимости внесения изменений в процесс подготовки дзюдоистов. Необходимо добиваться существенного увеличения активных атакующих действий выполняемых атлетами в соревновательных поединках.

*Ключевые слова:* Дзюдо; самбо; соревновательная деятельность; рост спортивных результатов; соревновательные коэффициенты; анализ встреч.

*Annotation.* Combat sports are popular sports in the Russian Federation. In recent years, there has been some decline in the results of Russian athletes in high-level competitions in various kinds of wrestling (judo and sambo). Experts attribute the fall in results to significant changes in the rules of competition in these types of martial arts.

The article is devoted to the analysis of the quality of the competitive wrestling of young (15-18 years) judokas. For objective analysis, some competitive coefficients of athletes were used. During the research, a significant ( $P<0,01$ ) dynamics of decreasing the amount of Shido and time intervals between attacking actions was revealed. The total number of technical actions has slightly increased. The number of successful technical actions by judokas has significantly decreased ( $P<0,01$ ). The research data indicate the need for changes in the training of judokas. It is necessary to achieve a significant increase in the active attacking actions performed by athletes in competitive matches.

*Keywords:* Judo; sambo; competitive activity; growth of sports results; competitive coefficients; analysis of competitive matches.

**Введение.** Различные виды спортивных единоборств, культивируемые в Российской Федерации, исторически занимают ведущие места по уровню популярности и количеству проводимых соревнований. Особой популярностью в нашей стране, в силу исторических предпосылок, пользуются такие виды спортивной борьбы, как дзюдо и самбо. Давние победные традиции, опора на национальные виды борьбы, большое количество лиц, занимающихся данными видами единоборств, позволяют болельщикам надеяться на значительное количество призовых мест и медалей, завоеванных нашими борцами на соревнованиях

высокого уровня. В тоже время высокий уровень развития индивидуальных видов спорта в других странах, в частности борьбы дзюдо, оказал существенное влияние на уровень конкуренции между спортсменами. Рост спортивного мастерства атлетов других стран позволил выявить ряд проблем в соревновательной подготовке отечественных атлетов. Данные проблемы, по мнению авторов статьи, связаны с недостаточным уровнем подготовленности значительной части Российских борцов дзюдо и самбо к ведению активной соревновательной борьбы в условиях значимых изменений в правилах соревнований. К сожалению, по мнению экспертов, отечественные дзюдоисты значительно уступают ведущим зарубежным атлетам в уровне тактико-технической подготовленности. Данное отставание в первую очередь проявляется в ограниченном соревновательном арсенале эффективных атакующих действий борцов [7]. Важность решения данных проблем связана с тем обстоятельством, что соревновательная деятельность борцов должна в полной мере соответствовать современным тенденциям спортивной борьбы [3].

В последние годы значительное влияние на уровень физической и тактико-технической подготовленности единоборцев оказывают существенные изменения в правилах соревнований по дзюдо и самбо, на что указывают специалисты [12; 13]. Считается, что столь серьезные изменения в правилах борьбы, особенно в дзюдо, должны ощутимо повысить зрелищность соревновательных поединков за счет понуждения борцов к выполнению большого количества атакующих действий и отказа от защитного стиля ведения поединков. По мнению специалистов, единоборцы высокого уровня обязаны оптимально использовать различные тактико-технические действия в зависимости от изменяющихся правил соревнований [2; 11; 14; 15]. Некоторые специалисты даже приветствуют изменения в правилах борьбы. По мнению Б. Баракаева, в условиях применения новых правил борьбы у спортсменов возрастет умение применять разнообразные атакующие действия [2]. Однако ряд научных исследований, посвященных определению уровня готовности отечественных дзюдоистов к ведению соревновательной борьбы по новым правилам соревнований, показывает, что большинство атлетов не готовы показать высокий результат [10]. У атлетов выявлены, как серьезные технико-тактические ошибки, так и существенные недостатки в уровне функциональной подготовленности к ведению активной атакующей борьбы [9]. По мнению экспертов, снижение уровня готовности вызвано запретом на использование бросков с захватом ног и пояса и увеличением требований к динамике ведения соревновательных поединков [5].

Известно, что одним из факторов, влияющих на качество подготовки борцов – кандидатов в сборные команды Российской Федерации по различным видам спортивной борьбы является разработка совершенной программно-нормативной базы. Данная база должна обеспечить стройную преемственность программ и методик многолетней подготовки спортсменов с целью повышения уровня спортивного мастерства единоборцев [1]. Известно, что уровень развития современной спортивной борьбы, в том числе самбо и дзюдо, предъявляет повышенные требования к качеству подготовки единоборцев на всех этапах учебно-тренировочного процесса. Соревновательные поединки характеризуются довольно высокой интенсивностью и динамикой технико-тактических действий. Данное обстоятельство требует от спортсменов навыков использования рациональной техники выполнения приемов, в условиях динамично изменяющейся обстановки [4].

Анализ существующих научных исследований, посвященных различным аспектам организации тренировочно-соревновательной деятельности борцов дзюдо в Российской Федерации за последние 16 лет, выявил целый ряд пробелов в научной деятельности отечественных ученых – специалистов в области спортивной борьбы [18]. К подобным пробелам эксперты относят отсутствие современных методик подготовки борцов к соревновательной деятельности в условиях постоянно меняющихся правил соревнований и предвзятого судейства. Вообще детальный анализ научных работ и методик подготовки квалифицированных единоборцев показывает, что у отечественных и иностранных ученых присутствуют значительные разногласия по вопросам спортивной селекции молодых атлетов, средств и методов подготовки борцов к соревновательной деятельности [17].

**Формулировка цели статьи.** Целью исследований авторов стал анализ качества соревновательной борьбы молодых (15-18 лет) Российских борцов дзюдо с помощью сравнения соревновательных коэффициентов атлетов. Соревновательные коэффициенты представляли собой средние значения количества успешных технических действий спортсменов и оценку общей динамики ведения соревновательных поединков. Эксперты предлагают широко использовать соревновательные коэффициенты атлетов для объективной оценки и анализа действий борцов в поединках [16]. Наличие объективных данных позволит специалистам точно определить уровень подготовленности дзюдоистов к ведению активной соревновательной борьбы на соревнованиях высокого уровня в условиях предвзятого судейства.

**Изложение основного материала статьи.** Исследования проводились на базах Академии борьбы им. Д.Г. Миндиашвили и СДЮШОР «Локомотив» (г. Красноярск). Количество спортсменов принимавших участие в исследованиях – 94 атлета. Возраст дзюдоистов – 15-18 лет. Спортивная квалификация – 21 мастер спорта РФ по дзюдо, 73 кандидата в мастера спорта РФ по дзюдо. Весовые категории участников исследований – от 60 до 90 кг. Длительность исследований – 2 календарных года (2015-2017 гг.). Исследованию подлежали значения некоторых соревновательных коэффициентов дзюдоистов: общее количество технических действий атлетов в соревновательном поединке, количество успешных технических действий, временные интервалы между атакующими действиями и количество замечаний судей (Shido). Для выявления значений данных коэффициентов авторы статьи пользовались методом анализа соревновательных поединков путем детального просмотра и экспертной оценки видеозаписей соревновательных выступлений молодых дзюдоистов. Общее количество соревновательных встреч – 2732 поединка. Для повышения уровня качества и объективности оценки соревновательных коэффициентов были приглашены эксперты – судьи национальной и международной категории (8 человек). Именно мнение экспертов являлось решающим при определении значений соревновательных коэффициентов исследуемых дзюдоистов. Для определения степени достоверности различий в полученных значениях использовался t-критерий Стьюдента.

Результаты анализа соревновательных коэффициентов молодых борцов дзюдо в начале исследований показывают, что общее количество технических приемов, выполняемых борцами как в борьбе стоя (Nage-waza), так и в борьбе лежа (Ne-waza), составило в среднем –  $14,15 \pm 0,38$  приемов за поединок. Количество технических действий признанных экспертами успешными (завершившимися оценкой или реальным улучшением положения одного из борцов) в среднем за встречу составило  $4,27 \pm 0,16$  приема. Интервалы между реальными атакующими действиями атлетов составили в среднем –  $48,16 \pm 0,21$  секунд. Ни одному из

спортсменов не удалось избежать наказания от судей (Shido). Среднее количество Shido –  $4,36 \pm 0,27$  замечаний.

В конце исследований было выявлено достоверное ( $P < 0,01$ ) снижение временных интервалов между реальными атакующими действиями с  $48,16 \pm 0,21$  до  $39,44 \pm 0,12$  секунд. Количество Shido также значительно снизилось с  $4,36 \pm 0,27$  до  $3,38 \pm 0,32$  наказаний. Общее количество технических действий атлетов в поединке несколько увеличилось с  $14,15 \pm 0,38$  до  $14,23 \pm 0,28$  приемов, но различия показателей не являются достоверными. Количество успешных технических действий дзюдоистов ощутимо ( $P < 0,01$ ) уменьшилось с  $4,27 \pm 0,16$  до  $2,81 \pm 0,45$  приемов за поединок. По мнению экспертов, такая динамика связана с изменениями в правилах соревнований и отменой некоторых оценок.

Динамика результатов средних значений исследуемых соревновательных коэффициентов дзюдоистов, позволяющих оценить качество соревновательной борьбы атлетов за период исследований, представлена на Рис. 1.

### Анализ качества соревновательных поединков атлетов

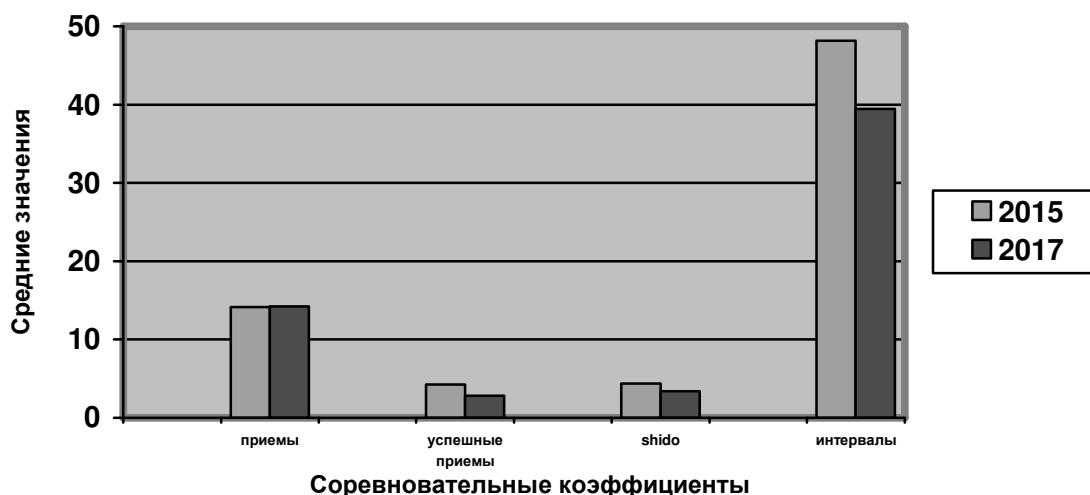


Рисунок 1

Специалисты отмечают, что в условиях быстро изменяющихся стартовых динамических ситуаций возникающих в соревновательном поединке, главным для спортсменов высокого уровня подготовки является умение создать выгодную ситуацию для проведения приема и успешно воспользоваться ей [8; 19]. К сожалению результаты исследований показывают, что количество успешно проведенных приемов за время наблюдений достоверно ( $P < 0,01$ ) снизилось. При общем, хотя и довольно незначительном увеличении общего количества технических действий борцов в соревновательных поединках, данная динамика не позволяет рассчитывать на высокий уровень спортивных достижений. Существуют научные исследования показывающие, что у молодых дзюдоистов после 2-2,5 минут ведения соревновательных поединков появляется явная отрицательная динамика эффективности соревновательной активности: темпа ведения поединков, реализации технических действий, подвижности и т.д. Данные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития скоростно-силовой выносливости молодых борцов в условиях сходных с соревновательной деятельностью – значениями пульса от 170 до 195 уд/мин. [6]. В тоже время выявлена явная положительная динамика снижения значений таких важных соревновательных коэффициентов, как количество Shido и интервалы между атакующими действиями атлетов. Эти данные показывают, что молодые дзюдоисты постепенно адаптируются к современной соревновательной борьбе, характеризующейся высоким уровнем активности спортсменов и большим количеством атакующих действий.

**Выводы.** Результаты исследований позволяют утверждать, что:

1. Обнаружена негативная динамика снижения количества успешных приемов (получивших оценку судей или позволивших борцам улучшить свое положение в поединке) при общем, хотя и незначительном увеличении количества технических действий атлетов в поединках. По мнению экспертов, для достижения значимых спортивных результатов борцам дзюдо необходимо существенно повысить, как общее количество технических действий, так и процент успешных приемов, выполняемых в соревновательных поединках.
2. Выявлено существенное снижение количества замечаний судей (Shido) и уменьшение временных интервалов между реальными попытками проведения атакующих действий у молодых атлетов за период исследований. Полученные данные показывают, что молодые дзюдоисты постепенно адаптируются к современным тенденциям соревновательной деятельности: высокой динамике соревновательных встреч и существенной роли судейских решений в ходе поединков. В тоже время среднее количество Shido получаемых борцами в поединках остается высоким – более 3 судейских замечаний в каждой встрече. Спортсменам и тренерам необходимо внести значимые коррективы в методику подготовки дзюдоистов к соревновательным поединкам с учетом данных исследований.

#### Литература:

1. Аккуин Д.Ю. Модель построения тренировки юных дзюдоистов на начальных этапах подготовки // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. №1 (83). С. 11 – 15.

2. Баракаев Б.У. Проблемы повышения эффективности соревновательной деятельности борцов // Вестник спортивной науки. 2010. №6. С. 14 – 17.
3. Иванков Ч.Т., Сафошин А.В., Гасанов Р.Г., Умаров М.К. Рационализация техники атакующих действий в спортивной борьбе на примере дзюдо // Наука и школа. 2016. №2. С. 207 – 212.
4. Гасанов Р.Г., Иванков Ч.Т., Сафошин А.В. Повышение технико-тактической подготовки юных дзюдоистов с учетом динамических ситуаций соревновательной деятельности // Наука и школа. 2015. №1. С. 135 – 141.
5. Коптев О.В. Наиболее используемые и эффективные приемы в дзюдо // Вестник спортивной науки. 2016. №1. С. 9 – 15.
6. Кузьменко Г.А., Кабанова Е.А. Индивидуализация спортивной подготовки юных дзюдоистов 15-16 лет на основе анализа параметров соревновательной активности и эффективности интеллектуальных решений // Преподаватель XXI век. 2017. №2. С. 199 – 212.
7. Левицкий А.Г., Рахлин М.А. Современные тенденции в подготовке дзюдоистов-юношей к соревновательной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2007. №6 (28). С. 62 – 66.
8. Новиков А.А., Худадов Н.А., Умаров М.К. Выполнение технических действий в самбо в зависимости от оценки динамической ситуации // Вестник спортивной науки. 2013. №1. С. 20 – 24.
9. Осипов А.Ю., Сапаров Б.М., Шубин Д.А. Готовность дзюдоистов Урала и Сибири к соревновательной борьбе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2016. №50-3. С. 110 – 117.
10. Осипов А.Ю. Анализ готовности дзюдоистов Красноярского края к соревновательной борьбе по новым правилам соревнований // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №1 (27). С. 100 – 103.
11. Пашута В.Л., Вавилкин Д.С. Методика подготовки квалифицированных дзюдоистов с использованием технико-тактических комплексов атакующих действий // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. №11 (95). С. 107 – 111.
12. Сальников В. Правила самбо: что нового? // Самозащита без оружия. 2015. №2 (73). С. 52 – 53.
13. Сафошин А.В., Умаров М.К., Полещук О.М. Методика подготовки самбистов с использованием модульно-ситуационного подхода и оценка ее эффективности // Наука и школа. 2017. №1. С. 192 – 202.
14. Шилакин Б.В., Захаров А.В. Исследование факторов воздействующих на показатели технико-тактической подготовленности дзюдоистов по результатам чемпионатов мира 2014 и 2015 гг. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. №12 (142). С. 167 – 170.
15. Boguszewski D. Offensive activity as an element of the evaluation of struggle dynamics of judo contestants // Archives of Budo. 2014. №10. P. 101–106.
16. Koptev O., Osipov A., Kudryavtsev M., et al. Estimation degree of changes influence in competition rules on the contests ratios of judo wrestlers of lightweight categories in Russia and Kyrgyzstan // Journal of Physical Education and Sport. 2017. №4 (Supplement issue). P.2067–2072. DOI:10.7752/jpes.2017.s.4209
17. Osipov A., Kudryavtsev M., Fedorova P., et al. Comparative analysis of the scientific views of Russian and foreign scientists on the problem of training skilled judo wrestlers // Journal of Physical Education and Sport. 2017. №1. P.288–293. DOI:10.7752/jpes.2017.01043
18. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., Jagiello W. Topics of doctoral and postdoctoral dissertations devoted to judo in period 2000–2016 – overall analysis of works of Russian experts // Archives of Budo. 2017. №1 (13). P. 1–10.
19. Osipov A., Kudryavtsev M., Struchkov V., et al. Expert analysis of the competitive level of young Russian judo athletes who train for active attack fighting // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №4. P. 1153–1158. DOI:10.7752/jpes.2016.04185

**Педагогика**

#### **УДК 378.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Гущин Алексей Владимирович**

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородская государственная консерватория имени М. И. Глинки» (г. Нижний Новгород);

**доктор педагогических наук, доцент Шобонов Николай Александрович**

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ**

*Аннотация.* В статье раскрывается назревшая необходимость и актуальность разработки и реализации информационной стратегии в каждой высшей образовательной организации направленной на формирование и создание эффективной электронной информационно-образовательной среды, обосновывается проектирование дорожной карты реализации IT-стратегии. Выделены основные направления реализации IT-стратегии с учетом обязательного анализа уровня информатизации вуза. Приведено авторское видение на определение основных задач необходимых для достижения основной цели IT-стратегии вуза. Перечислены и обоснованы ключевые компоненты IT-стратегии современной высшей образовательной организации. Подробно рассмотрены базовые проектируемые результаты (показатели) реализации IT-стратегии. Приведен мировой взгляд на эффективность и востребованность электронной формы обучения. Акцентируется зависимость эффективности развития системы информационно-технологического обеспечения образовательной организации от оптимальности организации всех её основных компонентов и качества реализации организационно-педагогических условий.

*Ключевые слова:* IT-стратегия, электронная информационно-образовательная среда, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

*Annotation.* The article reveals the urgent need and urgency of the development and implementation of the information strategy in each higher educational organization aimed at the formation and creation of an effective electronic information and educational environment, the design of the road map for the implementation of the IT strategy is justified. The main directions of implementing the IT strategy are identified, taking into account the mandatory analysis of the level of informatization of the university. The author's vision for defining the main tasks necessary to achieve the main goal of the IT strategy of the university is given. The key components of the IT strategy of the modern higher educational organization are listed and substantiated. The basic projected results (indicators) of the implementation of the IT strategy are considered in detail. The world view on the effectiveness and relevance of the electronic form of education is given. The dependence of the effectiveness of the development of the information and technological support system of the educational organization on the optimality of the organization of all its main components and the quality of the implementation of organizational and pedagogical conditions is emphasized.

*Keywords:* IT strategy, electronic information and educational environment, e-learning, distance learning technologies.

**Введение.** Одной из эффективных форм образовательной и педагогической инноватики является разработка целевых проектов с последующей их реализацией в практической деятельности.

Актуальность осуществления подобных целевых проектов обосновывается тем, что наша жизнь стремительно переходит в цифровую копию. Мы становимся свидетелями того, что все культурное, образовательное и научное наследие перемещается в Интернет, создаются электронные интерактивные копии известных исторических музеев и библиотек мира, появляются автоматические образовательные системы с искусственным интеллектом, и как следствие, возникает необходимость реализации образования в виртуальных мирах [5].

В настоящее время электронное обучение предполагает не только дистанционные формы учебного взаимодействия, но и переводит весь комплекс дидактических материалов в электронный вид. Электронное обучение расширяет и обогащает традиционные формы учебной деятельности, повышает эффективность образовательных систем. Поэтому актуальной целью становится разработка и реализация информационной стратегии (IT-стратегии) в каждой высшей образовательной организации направленной на формирование и создание такой электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), которая включала бы в себя: электронные информационные ресурсы; электронные образовательные ресурсы; совокупность информационно-телекоммуникационных технологий, соответствующих организационных мероприятий и технологических средств, способствующих повышению качества подготовки обучающихся и обеспечивающих новый уровень доступности высшего образования, и представляла собой базовый элемент, на котором основывается вся система перспективного развития информационно-технологического обеспечения вуза.

**Формулировка цели статьи.** Аргументировать необходимость, особенности разработки и реализации информационной стратегии высшей образовательной организации.

В ходе подготовки статьи автором применялись теоретические и эмпирические методы исследования дидактического и методологического аспектов рассматриваемой проблемы.

**Изложение основного материала статьи.** Для достижения поставленной цели первостепенной задачей становится проектирование дорожной карты реализации IT-стратегии, согласно которой должен определяться маршрут её реализации по следующим основным направлениям:

1. Привлечение лучших мировых и отечественных практик использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ) для повышения уровня качества образования;
2. Создание условий устойчивого функционирования электронного обучения и ЭИОС;
3. Разработка общей стратегии и нормативно-правовой системы управления функционированием и развитием ЭИОС, ЭО и ДОТ в вузе [4,6].

Должны быть установлены следующие базовые проектируемые результаты (показатели) реализации IT-стратегии:

1. Наличие разработанных учебных курсов и реализуемых в ЭИОС вуза, включающие в себя рабочие программы дисциплин, фонды оценочных средств, методические рекомендации, дополнительные ресурсы и медиаресурсы, систему контроля, систему обратной связи, систему организации учебно-исследовательской проектной деятельности обучающихся.

2. Реализация новых форм учебного взаимодействия: учебно-исследовательская проектная деятельность на основе совместно-разрабатываемого гипертекста; работа обучающихся в форматах медиапроектов; система удаленного управления курсовыми, выпускными квалификационными и дипломными проектами; система удаленных консультаций и научного кураторства.

3. Использование открытых дистанционных курсов в образовательном процессе вуза, на которые смогут записаться все желающие (перспективное вхождение в систему МООС) [3].

Обоснованием для разработки и реализации IT-стратегии является то, что современный вуз особенно остро нуждается в стратегическом планировании, поскольку оно позволяет реалистично устанавливать перспективные цели, получать осязаемые плоды от инновационной деятельности и определять ресурсы, которые понадобятся для гарантии успеха и повышения конкурентоспособности вуза через концентрацию инновационных ресурсов и существенного улучшения результатов по всем основным направлениям его деятельности.

Успешная реализация корпоративного стратегического плана и инновационный потенциал вуза напрямую зависят от использования информационных технологий. Однако результативная системная работа по информатизации возможна только на основе долгосрочного плана развития информационного обеспечения от текущего состояния к целевому.

Эффективная IT-стратегия может быть создана только на основе хорошо проработанной корпоративной стратегии, в которой подробно описаны все бизнес-процессы, тенденции развития вуза, конкурентные тенденции, а также требования к информационным технологиям [7].

Кроме того, разработка эффективной IT-стратегии невозможна без учета современных тенденций в области развития информационных технологий: средств бизнес-аналитики (business intelligence – BI), как инструмента, с помощью которого в одном месте можно увидеть положение дел по всем направлениям

деятельности компании; использования мобильных устройств для доступа к информационной среде; «облачных» технологий; системы управленческого учета (ERP) и технологии организации рабочих процессов; системы управления взаимодействием с клиентами (Customer Relationship Management System, CRM); виртуализации; информационной безопасности.

Основными тенденциями развития информационных технологий, отмечаемыми в ведущих вузах РФ наряду с перечисленными ранее, являются: внедрение ведущих систем управления обучением и учебным контентом; внедрение систем беспроводного доступа в интернет; внедрение систем автоматизации доступа к информационным системам вуза.

IT-стратегия современного вуза предполагает учет текущих процессов участия в сети национальных исследовательских университетов (НИУ), чтобы эффективно использовать преимущества от внедрения информационных технологий и осуществлять образовательную и научную деятельность на основе принципов интеграции науки и образования.

Анализируя на предпроектном этапе состояние уровня информатизации в вузе (определение информационной зрелости) необходимо выявить его сильные и слабые стороны как объекта информатизации.

В частности в качестве примера к сильным и слабым сторонам можно отнести следующее:

1. К сильным сторонам IT-сферы вуза можно отнести: наличие понимания и поддержки высшего руководства вуза в направлении комплексной информатизации вуза, дающая возможность преодоления административных рисков при реализации IT-стратегии; наличие эффективных, квалифицированных специалистов в области IT; хорошие основы кабельной инфраструктуры (наличие высокоскоростных оптоволоконных каналов связи, достаточно широко развитая сеть Intranet вуза, достаточно большая зона покрытия беспроводного доступа в сеть Internet в корпусах вуза); имеющийся положительный опыт эффективного внедрения и использования различных ведущих информационных систем; наличие развитого механизма информирования общественности о деятельности вуза через официальный сайт имеющего собственную стилистику и символику, позволяющего реализовать принципы интерактивности, открытости в инновационном формате и дизайн.

2. К слабым сторонам IT-сферы вуза можно отнести: недостаточно высокий уровень информационной компетентности сотрудников и специалистов; слабый уровень владения IT научно-педагогических работников (НПР) и как следствие применения ИКТ в своей профессиональной деятельности; низкий уровень автоматизации научно-исследовательских и учебно-методических процессов в высшей образовательной организации; отсутствие внедрённых современных IT-подсистем в области бизнес-аналитики, систем информационной безопасности и, особенно, их интеграции с уже внедрёнными информационными системами в вузе; недостаточное внешнее и внутреннее финансирование в направлении приобретения и использования лицензионных программных продуктов для полного обеспечения обоснованных запросов структурных подразделений вуза; недостаточное количество IT-специалистов в соответствии с нормами профессиональных стандартов в области IT.

К основным внешним угрозам, увеличивающим риски снижения IT-потенциала современной высшей образовательной организации, как правило, могут являться: недостаточная поддержка вуза (высшего образования в целом) учредителем, политическим руководством региона, страны; невозможность адекватного финансирования в результате возможных кризисных явлений в стране и в мире; отток квалифицированных IT-специалистов в другие организации и сферы деятельности; отставание в развитии в сфере IT может серьёзно сказаться на имидже высшей образовательной организации в образовательном сообществе, властных структурах, в глазах абитуриентов и потребителей образовательных услуг.

При этом нельзя не учитывать новые открывающиеся возможности при: выделении руководством вуза в качестве приоритетного сектора развития информационно-телекоммуникационных технологий; положительной динамике развития страны и региона; появлении новых более эффективных технологий в области IT; понимании сотрудников, специалистов, преподавателей о неизбежности перехода на использование современных ИКТ в своей профессиональной деятельности [1].

Исходя из данных предпосылок, руководству современной высшей образовательной организации целесообразно предпринимать действия в следующих направлениях: приведение в соответствие организационной IT-структуры подразделений в соответствии масштабам и задачам, стоящим в области IT перед вузом; модернизация канальной и технологической инфраструктуры исходя из задач, стоящих перед вузом, возможностей новых технологий и ожидаемых тенденций развития сектора IT в целом; обучение IT-специалистов и повышение квалификации в области развития информационной компетентности преподавателей и сотрудников; аккумуляция и выделение средств на приобретение необходимого лицензионного программного и аппаратного обеспечения по всем направлениям деятельности вуза; внедрение и развитие системы электронного обучения (e-learning).

**Выводы.** Основной целью IT-стратегии современной высшей образовательной организации становится обеспечение конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, его позиционирование как одного из ведущих центров качественной подготовки выпускников, востребованных как на региональном, национальном так и на мировом рынках, в том числе, за счет: внедрения ведущих комплексных управленческих информационных систем бизнес-анализа; создания ЭИОС на базе ведущих систем управления ДО и ДОТ; предоставления всем сотрудникам, преподавателям и обучающимся эффективных средств доступа к информационным, научным и образовательным ресурсам; развития цифровых информационных баз и web-ресурсов вуза [2].

Основными задачами для достижения основной цели IT-стратегии вуза являются: развитие сетевой телекоммуникационной инфраструктуры вуза; развитие систем обработки и хранения данных; развитие и широкомасштабное внедрение дистанционных технологий обучения; развитие кадрового потенциала, формирование кадрового резерва в области IT; техническое и программное обеспечение и поддержка подразделений; развитие системы управления вузом на основе средств ИКТ; нормативно-правовое обеспечение системы информатизации; достаточное ресурсное обеспечение информатизации вуза;

Ключевыми индикаторами (показателями) реализации IT-стратегии становятся:

1. В области развития сетевой телекоммуникационной инфраструктуры: развитие сети беспроводного доступа к сети Internet и Intranet вуза; развитие и администрирование официального сайта вуза; развитие отказоустойчивой системы взаимодействия телекоммуникационных узлов в корпусах вуза.

2. В области развития систем обработки и хранения научно-исследовательских и общеузовских данных: развитие и техническое оснащение отказоустойчивой системы хранения и обработки данных вуза; программно-техническое сопровождение электронной базы данных автоматизации учёта НИР; развитие и техническое оснащение общеузовской системы виртуализации и распределения ресурсов.

3. В области развития системы ЭО и ДОТ: развитие и техническое оснащение системы дистанционного обучения вуза; развитие базы электронных курсов и образовательного контента для электронной платформы управления дистанционным обучением; участие сотрудников, преподавателей и обучающихся в российских и международных профессиональных сообществах дистанционных образовательных ресурсов; участие, организация и проведение практических вебинаров по направлениям развития и опыту использования систем ДО и ДОТ в высшем образовании.

4. В области использования ИКТ в учебно-методической деятельности: внедрение программ и информационных систем, для автоматизации управления учебным процессом; развитие систем видеоконференцсвязи (ВКС); развитие базы данных образовательных ресурсов на web-портале и в e-learning среде вуза; техническое содействие библиотеке вуза в модернизации IT инфраструктуры и организации взаимодействия с ведущими российскими библиотечными центрами.

5. В области развития кадрового потенциала: организация повышения уровня квалификации сотрудников подразделений управления информатизации в области ИКТ.

6. В области технического и программного оснащения и поддержки подразделений: обеспечение деятельности всех структурных подразделений необходимыми современными средствами ИКТ; обеспечение деятельности всех структурных подразделений необходимыми лицензионными программными средствами ИКТ; обеспечение средствами офисной и множительной техники; обеспечение средствами мультимедиа-презентаций, ВКС и VoIP; обеспечение высокоскоростного канала доступа в сеть интернет; техническая поддержка, обслуживание и ремонт средств вычислительной и телекоммуникационной техники; регламентационные работы по списанию и утилизации морально устаревших и технически изношенных аппаратных средств ИКТ.

7. В области развития систем управления вузом: внедрение ведущей комплексной управленческой бизнес системы – business intelligence (BI), включающей аналитическую интеграцию основных существующих информационных систем вуза; техническая поддержка системы управления вузом и других информационных систем; внедрение автоматизированной системы контроля доступа и видео наблюдения в учебных аудиториях вуза; выбор и внедрение IT системы управления проектами для рабочих групп.

8. В области нормативно-правового обеспечения информатизации вуза: взаимодействие с федеральными и региональными контролирующими организациями в области связи и телекоммуникаций; получение и своевременное продление необходимых лицензий и разрешительных документов в области IT; разработка внутренних нормативно-правовых документов, регламентирующих использование информационных и телекоммуникационных ресурсов; разработка и утверждение рекомендаций о составе квалификационных требований к профессиональным компетенциям, необходимым для исполнения должностных обязанностей сотрудниками и преподавателями вуза, в области использования IT с учетом особенностей работы базового офисного программного и аппаратного обеспечения.

#### **Литература:**

1. Васильчук Г.Т., Винокурова Н.В., Шобонов Н.А. Программа развития и основная образовательная программа: стратегия и тактика проектирования в условиях реализации ФГОС / Г.Т. Васильчук, Н.В. Винокурова, Н.А. Шобонов // Учебно-методическое пособие – М.: Академкнига, 2013. – 104 с.

2. Гушин А.В. Дидактико-психологические особенности проектирования информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования /А.В. Гушин // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2014. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/120-14813>

3. Гушин А.В. Организационно-педагогические условия эффективного развития электронной информационно-образовательной среды высшей образовательной организации // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 34-41; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1664>

4. Гушин А.В. Показатели сформированности электронной информационно-образовательной среды высшей образовательной организации // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 25-33; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1663>

5. Гушин, А.В. Социокультурные и исторические основания необходимости функциональных и институциональных изменений в педагогическом образовании. / А.В. Гушин // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2013. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/109-9376>

6. Шобонов Н.А. Нормативно-правовое регулирование и ценностно-смысловые ориентиры информационной открытости общеобразовательной организации / Н.А. Шобонов // Народное образование. – Москва: 2015. №5. - С. 78-83

7. Шобонов Н.А. Программа развития и основная образовательная программа общеобразовательной организации: нормативно-правовой аспект / Н.А. Шобонов // Нижегородское образование. – Н.Новгород: 2014. №3. - С. 101-107

УДК37.018:316.7

аспирант Давлетшина Альбина Фагимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

### ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Аннотация.* В статье рассматривается практический опыт многоуровневой воспитательной работы со студентами технического вуза – будущими специалистами атомной отрасли.

*Ключевые слова:* воспитательная работа, формирование компетенций, социокультурное пространство.

*Annotation.* The article deals with the practical experience of multi-level educational work among technical university students – future specialists of the nuclear industry.

*Keywords:* educational work, development of competences, sociocultural environment.

**Введение.** Условия непрерывной модернизации системы образования Российской Федерации, с учетом введения новых профессиональных стандартов для выпускников образовательных организаций и профессиональных стандартов к педагогам, обуславливают необходимость создания новых форм и педагогических подходов к воспитанию и образованию студентов. Важно обратить внимание на то, что в контексте педагогики высшей школы вуз как социальный институт создает условия для проявления обучающимся его ценностно-смыслового отношения к жизни [1].

Потребность в кадрах и высокие требования к уровню их профессиональной подготовки ставят перед профильными вузами социально-педагогические задачи максимально возможного приближения выпускника к идеальной модели, характеристики которой определены работодателем. Это объясняется чрезвычайно высокой степенью ответственности работников, занятых в атомной энергетике, что требует от них не только соответствующего уровня первоначальной подготовки, но и способности к самообразованию, саморазвитию, совершенствованию имеющихся и приобретению новых профессиональных знаний, умений и навыков [2].

Результатом эффективной воспитательной работы в технических образовательных организациях является как сформированность общекультурных компетенций будущего специалиста, так и нравственное становление молодого гражданина. Это обуславливает сегодняшние усилия научно-педагогического сообщества по оптимизации взаимодействия со студентами с целью концептуального оформления современных подходов воспитания образованной части молодежи. Конечной целью становится актуализация процесса кристаллизации/вызревания высоких моральных качеств и ответственной гражданской позиции людей с высшим образованием как лидеров мнения [3].

Новые подходы в создании организационно-педагогического сопровождения обучающихся требуют включения студентов в разнообразные социальные практики, проведение досуговых и социально значимых мероприятий, а соответственно делают необходимым непосредственное участие преподавателя вуза в развитии личности студента. Как показывает опыт Волгодонского инженерно-технического института – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (ВИТИ НИЯУ МИФИ), в воспитательный процесс должны быть вовлечены преподаватели, классные руководители, кураторы, заведующие кафедрами, а в соответствии с новыми профессиональными стандартами и педагогами профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования, а также окружающая социокультурная жизнь общества [4].

**Формулировка цели статьи.** В статье представлен современный опыт воспитательной работы Волгодонского инженерно-технического института – филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ».

**Изложение основного материала статьи.** Воспитательная работа в институте есть непрерывный целенаправленный процесс формирования у обучающихся системы профессиональных и жизненных ориентиров, активной гражданской позиции. Данный процесс представляет собой согласованную деятельность всех сотрудников образовательной организации, в том числе научно-педагогических работников, представителей администрации, органов студенческого и общественного самоуправления, а также самих обучающихся и их объединений, осуществляемую как в учебное (аудиторное), так и во внеучебное время, и направленную на развитие и совершенствование социокультурной среды института как воспитательного пространства [5].

Цель воспитательной работы в Волгодонском инженерно-техническом институте – подготовка всесторонне развитой гармоничной личности, сочетающей в себе высокие профессиональные качества и социальную активность, основанную на твердой гражданской позиции и патриотизме.

Основные задачи воспитательной деятельности ВИТИ НИЯУ МИФИ - формирование у обучающихся системы профессиональных ориентиров и культуры, навыков и личностных качеств, формирование мотивации к труду, профессиональному совершенствованию.

Решение обозначенных задач воспитания достигается путем комплексного подхода в организации воспитательной деятельности вуза последующим ее основным направлениям: гражданско-патриотическое, гражданское и духовно-нравственное воспитание; интеллектуальное воспитание; профессионально-трудовое воспитание; эстетическое, экологическое и физическое воспитание.

В процессе воспитания и обучения в вузе формируются профессиональные, общекультурные и специальные компетентности. Основные функции в организационно-педагогическом сопровождении обучающихся и формировании общекультурных компетентностей студентов возлагаются на педагога. В ВИТИ НИЯУ МИФИ педагогов-кураторов и классных руководителей объединяет «Институт кураторства», в основу работы которого, по плану воспитательной работы, заложен личностно-ориентированный подход к воспитанию студентов с учетом их психолого-возрастных и индивидуальных особенностей и способностей.

Не реже двух раз в месяц в группах проводятся кураторские и классные часы (организационные и тематические). Их разнообразная тематика позволяет решить задачи по формированию корпоративной культуры и культуры безопасности студента. При проведении кураторских и классных часов широко



используются новые воспитательные технологии (дискуссии, игры, кейс-задания), применяются аудио, видео техника и мультимедийные устройства. Формы проведения часов многообразны и выбраны с учетом возрастных, личностных и групповых особенностей: уроки мужества, творческие и научно-практические конференции, психологические и интеллектуальные игры, музыкальные и литературные гостиные, конкурсы, экскурсии, компьютерные презентации, акции, круглые столы по актуальным проблемам, тренинги и другие.

Специфика организации высшего образования технического профиля –многоуровневость подготовки, учащейся в ней молодежи и масштаб одновременного охвата воспитательной работой обучающихся разных уровней и направлений профессиональной подготовки [6].

Для помощи в организации воспитательной работы кураторов и классных руководителей управлением по работе с молодежью разработаны рекомендации по тематике кураторских/классных часов, а также сформирована и наполнена материалами для работы (документы, презентации, видеоматериалы) папка кураторов. Вместе с этим проводятся занятия Школы кураторов по темам «Содержание деятельности куратора в современных условиях. Планирование и порядок работы куратора» и «Проблемы адаптации студентов младших курсов: психолого-педагогический аспект», социально-психологические особенности группового взаимодействия и проблемы общения в мультиконфессиональной студенческой среде, выявление и преодоление психологических барьеров в педагогическом общении и работа с инклюзивными студенческими группами. Важное направление деятельности - индивидуальное консультирование кураторов/классных руководителей, студентов и их родителей по организационным вопросам и конфликтным ситуациям.

Одной из важных составляющих воспитательной деятельности в ВИТИ является работа педагога-психолога по следующим направлениям: просветительская; коррекционное и развивающее направление; организационно-методическая и экспертная работа; работа с подростками категории «трудных» и/или оказавшихся в трудной жизненной ситуации; информационно-издательская деятельность.

В рамках работы по психодиагностическому направлению проводятся следующие мероприятия: определение типа характера студентов первокурсников и путей коррекции; мониторинговое исследование оценки качества воспитанности студентов по направлениям: проективное исследование на определение групповой сплоченности студентов первокурсников; социологическое исследование для определения отношения студентов к психоактивным веществам; мониторинг для анализа ситуации по распространенности наркотических веществ на территории города Волгодонска. Данная работа позволяет внести коррективы в организацию воспитательной деятельности.

В результате социально-психологического сопровождения для содействия адаптации к учебной деятельности за 2016-2017 год были достигнуты результаты:

- содействие адаптации студентов к учебной деятельности осуществлялось согласно программе психологического сопровождения студентов. Традиционно, в период адаптационной недели проводились групповые и курсовые собрания, классные часы, библиотечные уроки, позволяющие студентам получить представление о традициях ВИТИ НИЯУ МИФИ и особенностях учебно-воспитательного процесса;

- во всех группах 1 курса в период адаптационной недели были проведены занятия «Знакомство», а также серия кураторских и классных часов со студентами 1 курса, направленных на сплочение первокурсников.

- в сентябре с целью выработки управленческих решений по устранению проблем в обучении студентов 1 курса был организован и проведен педагогический консилиум. Консилиум был призван реализовать диагностическую, воспитательную и реабилитирующую функции. В связи с этим организаторами ставились следующие задачи: изучить социальную ситуацию развития потенциальных возможностей студентов 1 курса; выявить причины, затрудняющие учебно-профессиональную деятельность студентов; выработать управленческие решения по устранению причин, вызывающих трудности, на разных уровнях управления (преподаватель, куратор, классный руководитель, кафедры и отделения, администрация). Наибольший отклик вызвала информация кураторов и классных руководителей об индивидуальных особенностях студентов и о восприятии ими взаимоотношений с преподавателями. Большинство преподавателей оценили возможности эффективного использования данных сведений в своей работе.

Из результатов проведенных исследований стало очевидно, что при работе с первокурсниками особое внимание необходимо обращать на ряд факторов, которые обуславливают активную (успешную) адаптацию «вчерашних» школьников к вузовской жизни: знание студентов о структуре обучения в вузе, знание своих прав и обязанностей; изменение условий обучения, увеличение доли практических занятий; консультативная помощь психолога; помощь кураторов в организации академической группы в целом; помощь преподавателей, старшекурсников в планировании учебной, общественной и научно-исследовательской работы студентов.

Составной частью всей многоуровневой работы по личностному и профессиональному становлению будущих специалистов является организация работы со студентами нового набора по их адаптации к вузовской системе обучения и особенностями студенческой жизни.

В ВИТИ НИЯУ МИФИ разработана и реализуется «Программа адаптации первокурсников». Широкое распространение получило анкетирование первокурсников на предмет определения творческих и спортивных способностей и интересов, а также по адаптации студентов в вузе.

Разработана «Памятка первокурсника» и «Закладка первокурсника». Это своеобразные путеводители по институту и институтской жизни, которые помогают первокурсникам избежать трудностей адаптации к учебе в институте. В рамках проведения подготовительного модуля с первокурсниками студенты старших курсов из числа наставников реализуют мероприятия, направленные на знакомство со студенческой жизнью в ВИТИ НИЯУ МИФИ: беседы-лекции «Мы выбираем ВИТИ НИЯУ МИФИ», «Структурные подразделения ВИТИ НИЯУ МИФИ», «Деятельность студенческого самоуправления», практикум «Стипендии и материальная помощь», тренинги «Лидерство» и «Командообразование».

Кураторами и классными руководителями изучаются социальные и индивидуальные особенности студентов-первокурсников: социальное и материальное положение, творческие способности, интересы и склонности. В результате в группах 1 курса формируется актив, что позволяет вовлечь студентов в работу различных секций, клубов, коллективов художественной самодеятельности института. Особое внимание уделяется индивидуальной работе со студентами из неполных семей, студентам-сиротам и оставшимся без попечения родителей для своевременной социальной поддержки таких студентов и их более эффективной

интеграции в различные виды внеаудиторной воспитательной деятельности. Кроме того, кураторы проводят дополнительные занятия по дисциплинам при наличии необходимости.

Планирование воспитательной работы в общежитиях осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей проживающих. В целях мотивации по соблюдению правил проживания в общежитии организовываются лекционные занятия по профилактике девиантного поведения и соблюдению правил проживания в общежитии, культурно-массовые и спортивные мероприятия, медицинский осмотр и медицинское сопровождение проживающих студентов. В результате анализа недостатков в работе было организовано дежурство в общежитиях кураторов и классных руководителей, представителей администрации, управления по работе с молодежью, здравпункта, студенческого союза и студенческого совета общежития, назначены воспитатели из числа преподавателей и сотрудников. С несовершеннолетними студентами воспитателем общежития еженедельно проводятся беседы информационно-просветительского характера по здоровому образу жизни, основам нравственного развития и навыкам безопасного поведения.

Информация о проведении воспитательных и организационных мероприятий размещается на информационных стендах, на сайте ВИТИ НИЯУ МИФИ, в официальной группе Студенческого Союза ВИТИ НИЯУ МИФИ в социальной сети ВКонтакте. Это позволяет значительно повысить эффективность информирования студентов, их родителей и сотрудников института. Созданы официальные аккаунты ВИТИ НИЯУ МИФИ, Студенческого Союза и дополнительных групп по направлениям в социальных сетях ВКонтакте, Одноклассники, Facebook, Instagram. В рамках телепередачи «Новости Волгодонска» на телевизионном канале «ВТВ» ежемесячно выходит рубрика «Студенческий город», ведущие рубрики – студенты вуза. Ежемесячно выпускается студенческая газета «Мифи-Да». Информация о деятельности института освещается электронными ресурсами города и области.

Для повышения качества размещаемых материалов и уровня студенческих журналистов студенты прошли обучение в «Медиашколе НИЯУ МИФИ» и реализовали аналогичный проект для студентов института.

В целях гражданско-патриотического и гражданско-правового воспитания студенты вовлекаются в проведение различных городских и областных митингов, шествий, акций, посвященных государственному, региональным праздникам и знаменательным датам, участвуют в экскурсиях с посещением выставок из фондов музеев города, во Всероссийской народной акции «Георгиевская ленточка», встречах с ветеранами ВОВ, в проведении уроков, посвященных освобождению Ростовской области от немецко-фашистских захватчиков, в городских мероприятиях, посвященных 9 Мая, Дню города, городском и областном конкурсе военно-патриотической песни «Гвоздики Отечества», патриотических поездках «Город-герой Волгоград», конкурсе солдатской песни, смотре строя и песни, Всероссийском дне правовой помощи, интеллектуальной игре ко Дню Конституции, школе правовой грамотности, лекциях «Уголовная, административная ответственность подростков», конкурсе социальных плакатов по противодействию коррупции «Чистые руки». Создана студенческая передвижная агитбригада, которая активно участвует в проведении праздничных мероприятий, посвященных 9 мая и 22 июня на городских и районных площадках. В результате большая часть студентов института получает бесценный опыт поведения социально-активных граждан.

К мероприятиям, направленным на формирование установок толерантного сознания, профилактику и противодействие проявлениям терроризма и экстремизма среди студентов, относится проводимое в вузе, анкетирование студентов с целью определения объективной картины отношения обучающихся к данным социальным явлениям. Студенты приняли участие в следующих мероприятиях: акция ко Дню солидарности в борьбе с терроризмом траурный митинг, посвященный годовщине взрыва жилого дома в городе Волгодонске, «Фестиваль народов Дона», совместные круглые столы, лекции с молодежными общественными организациями города, встречи с инспектором комитета по борьбе с терроризмом и экстремизмом, тематические кураторские часы. В результате работы по данному направлению повысилась сознательность и ответственность студентов в вопросах соблюдения контрольно-пропускного режима, поведения в социальных сетях, толерантного отношения к представителям 17 разных национальностей, обучающихся в институте на основе корпоративной культуры поведения.

Воспитание и развитие у студентов высокой культуры интеллигентного человека является неотъемлемой частью формирования личности молодого специалиста. В этой связи проводится комплекс мероприятий по приобщению студентов к эстетическим и культурным ценностям, созданию необходимых условий для реализации их творческих способностей и задатков, вовлечению студенчества в активную культурно-досуговую деятельность через различные направления и формы работы [7].

Более 500 студентов приняли участие и стали лауреатами, дипломантами в фестивалях и конкурсах студенческого творчества внутривузовского, городского, зонального и регионального уровней.

Актуальным направлением является активное сотрудничество, в рамках воспитательной деятельности, с социальными партнерами: отделом по молодежной политике города Волгодонска, центральной библиотечной системой, эколого-историческим музеем, Дворцами культуры, Информационным центром Ростовской АЭС, медицинскими учреждениями, учебными заведениями и предприятиями города. Студенты участвовали в различных социальных проектах в рамках городских и всероссийских программ: игра «Что? Где? Когда?»; тематические часы: «Войне нет места на земле!», «Волга – последний рубеж», «Дети войны», «Выборы», лекторальное образование - час молодого избирателя; обзорные экскурсии в клубе-музее «Красная звезда»; дебат - лига на Кубок губернатора Ростовской области; областной конкурс транспарантов и слоганов по безопасности дорожного движения «Безопасность на дорогах ради безопасности жизни»; акции «Тотальный диктант».

Активно осуществляется работа по вовлечению молодежи в социальную практику и развитию созидательной активности молодежи, т.е. привлечению молодежи к участию в волонтерской деятельности. Студенты участвуют в проекте «Улицы нашего города», в благотворительной акции адресной социальной помощи «МОСТ – Мы отдаем свое тепло», «Чистый берег», городском субботнике, выездах инвалидов-колясочников, многочисленных экологических акциях. Результатом работы в этом направлении стало награждение победителей городского конкурса «Волонтер года» благодарственными письмами администрации за развитие волонтерской деятельности в городе Волгодонске, среди которых студентов института. Победителем VII Всероссийского фестиваля по направлению безопасности и спасения людей «Созвездие мужества» в номинации «дети-герои» стал студент техникума ВИТИ НИЯУ МИФИ.

Студенческое самоуправление – один из институтов гражданского общества, который нацелен на воспитание студента как будущего специалиста, действующего в рамках корпоративной культуры Государственной корпорации «Росатом». Самоуправление ВИТИ НИЯУ МИФИ представлено общественной организацией Студенческий Союз, имеющей свой Устав и структуру. В состав студенческого союза ВИТИ НИЯУ МИФИ входит 19 студенческих объединений:

Для внедрения самоуправления в общежитии создан студенческий совет общежития. Для контроля состояния порядка комнат и контроля за соблюдением правил проживания в общежитии Студенческим Союзом проводятся еженедельные рейды. По итогам осмотра составляется акт и совместно с сотрудниками института рассматриваются методы воздействия на нарушителей. Крайняя мера воздействия – рассмотрение нарушения правил проживания на Совете по профилактике правонарушений ВИТИ НИЯУ МИФИ. Данная мера, как показывает опыт, оказалась эффективной и позволила усовершенствовать методы контроля проживающих (включение в инспекции кураторов и классных руководителей студенческих групп).

В течение учебного года студенты в целях формирования коммуникативной культуры создавали презентации к классным и кураторским часам, участвовали в оформлении стенда «Студенческая жизнь», интерактивных газет; готовили материалы для студенческой газеты «Активная зона», участвовали в составе агитбригады в профориентационной работе, самостоятельно организовывали мероприятия.

Студенческое самоуправление – один из путей подготовки активных граждан. Для повышения эффективности студенческого самоуправления постоянно проводится работа по обучению актива Студенческого Союза. Студенты принимают участие в молодежном форуме, посвященном году молодежи, форуме студенческих строительных отрядов Ростовской области, в региональном проекте «Молодежная команда губернатора», Конгрессе молодежного самоуправления Ростовской области, Международной научно-практической конференции «Безопасность ядерной энергетики», региональном семинаре по благоустройству, слете лидеров регионального проекта «Академия молодого гражданина», финале Всероссийского инженерного конкурса в НИЯУ МИФИ, Слете студотрядов и подведении итогов трудового семестра, форуме студенческих строительных отрядов Ростовской области. Студенты института и техникума стали участниками городского конкурса «Студент года». Студенческий Союз ВИТИ НИЯУ МИФИ по итогам деятельности занял 3 место в номинации «Самое активное и инициативное сообщество» конкурса «Самый активный и инициативный участник Года молодежи Дона».

**Выводы.** Воспитание в вузе – существенный этап социализации личности, который предусматривает не только формирование высококвалифицированного специалиста, но и развитие личностных качеств выпускника на основе воспитания гражданских, моральных, культурных ценностей. В соответствии с новыми подходами к инженерному образованию, система воспитательной работы института, включающая в себя целый комплекс мероприятий, перечень которых формируется и трансформируется в соответствии с уровнем и направлением профессиональной подготовки обучающихся, вызовами времени и запросами студенческой молодежи, вносит свой вклад в формирование гармонично развитой личности выпускника технического вуза – будущего специалиста атомной отрасли.

#### **Литература:**

1. Томилин С.А., Василенко Н.П., Железнякова А.В., Василенко И.С. Корпоративные ценности как основа формирования профессионального самоопределения студентов при подготовке специалистов для атомной отрасли // Педагогика и просвещение. – 2017. - № 1. – С. 31 - 41. DOI: 10.7256/2306-434X.2017.1.22076 – Режим доступа: URL: [http://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=22076](http://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22076)
2. Руденко, В.А. и др. Основные проблемы организации подготовки специалистов для атомной отрасли в условиях внедрения профессиональных стандартов [Текст] / В.А. Руденко, С.А. Томилин., Н.П. Василенко // Глобальная ядерная безопасность. – 2016. – №3(20). – С. 80–87.
3. Лобковская Н.И., Железнякова А.В., Евдошкина Ю.А. Особенности проектирования воспитательного процесса в условиях социально-образовательного пространства технического института // Современное образование. – 2017. – № 2. – С.1 – 8. DOI: 10.25136/2409-8736.2017.2.23278 – Режим доступа: URL: [http://e-notabene.ru/pp/article\\_23278.html](http://e-notabene.ru/pp/article_23278.html)
4. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf> – 26.12.2017
5. Концепция воспитательной работы ВИТИ НИЯУ МИФИ – Режим доступа: URL: [http://www.viti-mephi.ru/sites/default/files/administrat/docs/konceptsiya\\_15-20.pdf](http://www.viti-mephi.ru/sites/default/files/administrat/docs/konceptsiya_15-20.pdf)
6. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Принципы и условия организации деятельности наставника в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – № 06(28). С. 136 – 140.
7. Горбачева Д.А. Развитие творческого потенциала молодежи в социально-культурном образовании: аксиологический подход. Монография. Москва, 2016
8. Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Горбачева В.А. Опыт разработки трехуровневой компетентностной подготовки преподавателей-исследователей социально-культурной деятельности // Проблемы современного педагогического образования –. 2016. – № 51-6. С. 75-85.

УДК: 371.1

аспирантка Дерюгина Евгения Георгиевна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

## ФАСИЛИТАЦИОННАЯ КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ДИРЕКТОРА ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье поднимается вопрос о значимости фасилитационной компоненты профессиональной педагогической позиции директора частной школы, рассматриваются основные аспекты выраженности фасилитации руководителя образовательного учреждения, делается анализ исследования фасилитационного уровня директоров частных школ.

*Ключевые слова:* фасилитация, частная школа, профессиональная педагогическая позиция, директор частной школы.

*Annotation.* In article the question of the importance of facilitation components of a professional pedagogical position of the director of private school is brought up, the main aspects of expressiveness of a facilitation of the head of educational institution are considered, the analysis of a research of facilitation level of directors of private schools becomes.

*Keywords:* facilitation, private school, professional pedagogical position, director of private school.

**Введение.** На современном этапе развития системы образования России значимую роль в ней играют частные школы, возникновение которых было обусловлено невозможностью удовлетворить все современные потребности общества существующей системой государственного образования. Частные школы создавались благодаря инициативе личностей, имеющих свое видение специфики образовательного пространства и условий его существования. Большинство создателей частных школ возглавило данные альтернативные учреждения, определяя их жизнедеятельность. Выявление особенностей профессиональной позиции директора частной школы, обеспечивающей успешную жизнедеятельность учреждения, является актуальным вопросом современности. На первый план встает вопрос о наличии в профессиональной позиции директора современной частной школы составляющей, представляющей его именно как педагога, а также наличие фасилитационной компоненты. Актуальность изучения вопроса о педагогической и управленческой фасилитации директоров частной школы определена тем, что соблюдение основных фасилитационных принципов всеми членами школьного сообщества позволяет поддерживать гуманистически ориентированную жизнедеятельность образовательного учреждения.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи — показать значимость фасилитационной компоненты педагогической позиции директора образовательного учреждения; на основании проведенного исследования современной ситуации в области применения фасилитационного подхода руководителями частных школ заявить о необходимости повышения уровня фасилитации в сфере образования.

**Изложение основного материала статьи.** Рост популярности термина «фасилитация» можно увидеть по количеству зарегистрированных страниц в поисковой системе Яндекс: по данным, указанным Р.В. Овчаровой [8. С. 4], в 1990 г. данному термину было посвящено 400 страниц, в 2008 г. — 7000, в 2010 г. — 35000 страниц, при обращении в 2018 г. к сети Интернет находим уже 1 млн. страниц.

Термин «фасилитация» (лат. *facil* — легкий, англ. *to facilitate* — способствовать, облегчать) используется для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации деятельности одного человека (или группы) при активном поддерживающем присутствии другого.

Изначально определение было дано социальной фасилитации, историю возникновения данного термина подробно описывает Л. В. Копец [6]. Психолог университета штата Индиана, США, Норман Трипплетт констатировал демонстрацию лучших результатов велосипедистов, участвовавших в коллективных заездах. Для проверки своих предположений Н. Трипплетт провел исследование, в котором дети скручивали спиннинг на скорость в пустой комнате, а также в обществе сверстников. 50% детей в условиях соревнования показали значительно лучшие результаты, 25% незначительно их улучшили, а у 25% детей результаты были хуже из-за волнения. Положительное влияние было названо Н. Трипплеттом «эффектом социальной фасилитации». Современные исследования феномена социальной фасилитации уточняют: в присутствии других людей усиливаться именно доминирующие (наиболее вероятные) реакции. Отрицательное (ухудшение результатов в присутствии других людей) получило название «эффекта социальной ингибиции». Объяснение возникновения такой противоречивой реакции на присутствие других людей удалось найти Роберту Зайонцу на основании почти 300 исследований, в которых приняло участие более 25 тыс. добровольцев. В 1965 г. Роберт Зайонц, наблюдая влияние на мотивацию человека присутствия других людей, описал данный эффект в статье, опубликованной в журнале «Science». Социальная фасилитация и ингибиция стали устойчивыми понятиями социальной психологии.

Психолог гуманистического направления К. Роджерс в 50-х годах XX в. ввел термин «фасилитация учения», а также использовал фасилитационный механизм на практике, доказав его высокую эффективность. Он начал, совместно с другими представителями гуманистической психологии, разработку концепции педагогической фасилитации.

Изучением феномена педагогической фасилитации занимались и отечественные педагоги: Н. А. Бирюкова, Э.Н. Гусинский, Р.С. Димухаметов, И. П. Жижина, Э.Ф. Зеер, Д.В. Качалов, В.Н. Кибец, Е.А. Маслова, Б.Г. Мунарбаева, Е.Ю. Парунова, И.А. Татаренкова, Т.А. Филь, О.Н. Шахматова. О необходимости более глубокого изучения особенностей фасилитивности человека, указание на значимость ее выраженности у лиц, выбирающих профессию, связанную с помощью человеку в развитии, в приобретении знаний, в личностном росте, говорит М. И. Казанжи [4. С. 40], на это же ранее указывали О.А. Кондрашихина, Н.А. Аминов, Н.В. Молоканов, Л.И. Тимонина, С. Степанов, Е.Г. Врублевская, Н.В. Носова и др.

По И. В. Жижинной [3. С. 9] педагогическая фасилитация — это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога. Схожее определение педагогической фасилитации у О. Н. Шахматовой [15. С. 119], она определяет этот термин как усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и

развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля межличностного взаимодействия и качеств личности педагога.

Тот факт, что требования Государственного образовательного стандарта на всех уровнях образования ориентированы на функцию фасилитирования обучающихся подчеркивает Р.В. Овчарова [8. С. 4]. Также автор говорит о том, что в образовании стали насущной необходимостью не только меры поддержки фасилитаторов-одиночек, но и переход к формированию педагогических коллективов-команд, работающих на основе фасилитации.

Однако И.А. Татаренкова и В.Н. Кибец [12], основываясь на своем исследовании среди профессорско-преподавательского состава вуза<sup>1</sup>, говорят о том, что педагогов-фасилитаторов весьма немного, их количество составляет 29% преподавательского состава. При этом А. Б. Орлов (и с ним соглашается Р. С. Димухаметов [2]) приводит данные, в соответствии с которыми количество учителей-фасилитаторов не превышает 10% общего числа учителей [10. С. 133], и говорит о том, что эти данные фактически не отличаются от среднего уровня развития фасилитационных способностей, характерного для случайной выборки испытуемых [10. С. 132], а также делает выводы, что уровень развития фасилитаторских способностей не зависит от стажа работы, пола, расовой и национальной принадлежности учителей. М. И. Казанжи [4. С. 41] отмечает то, что принадлежность к так называемой «помогающей» профессии накладывает определенные ограничения на поведение личности в социуме — так ингибция является социально неприемлемым механизмом для учителя. При этом М. И. Казанжи подчеркивает, что это не исключает применения ингибции в скрытой, неявной форме.

Традиционная образовательная система зачастую не создает пространства для проявления фасилитационного потенциала, поэтому определенные надежды по формированию фасилитивных педагогических команд возлагаются на альтернативное образование. При этом надо учитывать особенности условий жизни частных школ, с одной стороны зачастую являющихся прогрессивными образовательными системы, с другой стороны возглавляемых в большинстве случаев учредителями, определяющими то, какой будет педагогическая команда, имеющими возможность ограничивать деятельность внутри школьного сообщества собственным видением процессов и оказывать кардинальное влияние на жизнедеятельность школы. К. Роджерс указывает на «...один фактор, мешающий многим работникам сферы образования изменить свою позицию, — это нежелание людей, обладающих властью, поделиться этой властью с членами той группы, за которую они несут ответственность. Администраторы отказываются от возможности поделиться властью с учителями; учителя боятся поделиться властью со своими учениками. Это кажется им слишком рискованным» [11. С. 485]. Говоря о ситуации, когда в школе отсутствует управленческая фасилитация, К. Роджерс пишет: «Ученики видят важность власти и начинают использовать ее тем же способом как по отношению друг к другу, так и в отношении учителей. В результате – пассивность или насилие. Эта модель накопления власти требует дальнейшего увеличения контроля от тех, кто стоит наверху, чтобы они могли удержать свою власть. Потребность контролировать все и всех становится настолько сильной, что некоторые школы начинают напоминать тюрьмы, а другие пресекают все формы творческой активности учеников» [11. С. 519–520].

В ряде интернет ресурсов [14] распространенным стало трактование фасилитации именно как стиля управления, при этом отмечается отличие фасилитации от простого управления в том, что ее способ не директивный, не выходящий за рамки самоорганизации управляемой системы, а руководитель является не только лидером, но и участником групповой динамики.

Одним из важнейших положений, которое было выдвинуто М.И. Казанжи при создании динамической модели фасилитивности, является проявление фасилитивности в определенной сфере жизнедеятельности или их совокупности [5]. Поэтому особую значимость необходимо уделять формированию управленческой фасилитации руководителей образовательных учреждений, особенно директоров частных школ. При этом надо понимать, что директор частной школы должен играть несколько ролей: не только управленца, хозяйственника, коммерсанта, идейного вдохновителя, но и педагога, а в оптимальном варианте и андрагога. Вопрос о том, сформирована ли у директора частной школы педагогическая позиция, является крайне важным, также особую значимость приобретает понимание, насколько можно говорить о директоре частной школы как о фасилитаторе. Осуществляя попытку изучить фасилитационный уровень педагогической позиции руководителя негосударственного образовательного учреждения, на основании принципов построения пространства фасилитационного педагогического взаимодействия, высказанных К. Роджерсом, нами были сформулированы основные принципы фасилитационной педагогической позиции директора школы (Табл. 1), такие как принцип доверия, равенства, свободы, неконкурентности творческой среды, позитивности атмосферы, диалогости, самостоятельности, включенности в процесс, опоры на существующий опыт, непрерывности образования, открытости, самоконтроля.

---

<sup>1</sup> Исследования проводились в Курском государственном медицинском университете.

**Определение основных принципов фасилитационной педагогической позиции**

Принципы построения пространства фасилитационного педагогического взаимодействия по К. Роджерсу	Основные принципы фасилитационной педагогической позиции
«Руководитель <...> — достаточно свободен от недоверия к самому себе, а в отношениях с другими людьми испытывает полное доверие к способности других самостоятельно думать и самостоятельно учиться. Он расценивает человеческие существа как организмы, достойные доверия» [11. С. 302].	Доверия
«Товарищество и деловое партнерство родителей, учителей, администраторов всех уровней и других взрослых, участвующих в учебном процессе» [11. С. 488].	Равенства
«Правильно понимаемая свобода – это осуществление упорядоченной последовательности своей жизни самим человеком» [11. С. 426].	Свободы
«Руководители, поддерживающие других людей, сами получают поддержку» [11. С. 302]. Говорит о необходимости разделения с другими членами школьного сообщества ответственности за процесс. Творческая учебная среда, по мнению К. Роджерса, «есть такое место, где учение имеет смысл и цель, поскольку ориентировано на личность, и где создается учебное сообщество людей, знающих и ценящих друг друга» [11. С. 35]. Опираясь на свой собственный опыт, утверждает, «что спонтанность и самовыражение воспитываются в преисполненной любви, безоценочной и поощряющей среде» [11. С. 17], отмечает, что философия такой образовательной среды включает: «стимулирование любознательности и экспериментирования; ценность индивидуальной свободы и ответственности; поддержку и конструктивную критику вместо оценивания; приоритет ценности процесса творчества над его продуктом» [11, с. 19].	Неконкурентности творческой среды
«...человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат фасилитирующих психологических установок» [17. С. 197].	Позитивности атмосферы
Подчеркивает тот факт, что «сущность диалога заключается в единстве переживаний» [1. С. 18], «...из диалога рождаются направления движения. Ответы заключены в нас самих. Нам надо слушать друг друга и говорить друг с другом, чтобы прийти к согласию и поддержать систему учения» [11. С. 503].	Диалоговости
Настаивает на предоставлении возможности индивиду выбора пути по решению поставленных задач самостоятельно либо в сотрудничестве с другими.	Самостоятельности
«Нет учебным планам, составленным без участия учеников; нет образовательной политике, проводимой без участия тех, кого она затрагивает» [11. С. 486]. «Тот, кого касается решение, имеет право участвовать в его принятии» [11. С. 485].	Включенности в процесс
Говорит о необходимости использования в качестве ресурсов учения как самого себя и своего собственного опыта, так и опыта, заимствованного из книг, других учебных материалов или из жизни социальной общности. Фасилитатор «...побуждает учащихся объединять их собственные ресурсы, основанные на их знании и опыте» [11. С. 302–303].	Опоры на существующий опыт
Предлагает сосредоточиться на том, чтобы благоприятствовать непрерывному процессу учения.	Непрерывности образования
Выделяет «открытость учителя своим собственным переживаниям, способность выражать и транслировать их в межличностном общении с учащимися» [9. С. 3] и открытость образовательного учреждения: «...школы должны прилагать усилия к тому, чтобы вступать в партнерские отношения и устанавливать связи с людьми, организациями, корпорациями и агентствами, которые могут стать „акционерами“ учебного процесса» [11. С. 490].	Открытости
По К. Роджерсу самодисциплина — это выбор, организация своего времени, постановка целей и определение приоритетов, поддержание ощущения порядка [11. С. 315]. Он говорит о значимости возможности для личностного самоанализа и оценивания результатов собственной деятельности.	Самоконтроля

В соответствии с выделенными основными принципами фасилитационной педагогической позиции по деятельностным признакам, характеризующим директора школы как фасилитатора, были определены основные аспекты проявления фасилитационной компоненты педагогической позиции директора частной школы (Табл. 2).

**Основные аспекты проявления фасилитационной компоненты педагогической позиции директора частной школы**

Основные принципы фасилитационной педагогической позиции	Деятельностные признаки, характеризующие директора школы как фасилитатора	Показатели проявления основных принципов фасилитации руководителя
1. Доверия	выстраивает взаимоотношения со всеми членами образовательного пространства на принципе доверия	<p>Руководитель школы...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- демонстрирует внутреннюю уверенность в возможностях и способностях каждого;</li> <li>- доверяет выполнение задания, ставя четкую задачу и не перепроверя в ходе его выполнения качества и правильности реализации;</li> <li>- не подстраховывает решение рабочей задачи, поставленной перед одним сотрудником, параллельной переадресацией этой же задачи другим лицам;</li> <li>- не боится быть откровенным с другими, показать свои естественные эмоции;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- соблюдает баланс между приватностью и публичностью общения, самостоятельно не претупает грань конфиденциального пространства каждой личности.</li> </ul>
2. Равенства	выступает за поддержание партнерских взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> <li>- опирается на ценностно-смысловое равенство в построении совместной жизнедеятельности;</li> <li>- создает возможности для продуктивного разновозрастного взаимодействия;</li> <li>- под школьным коллективом понимает товарищество личностей, включенных в образовательный процесс;</li> <li>- поддерживает деловое партнерство членов сообщества всех уровней, учителей, родителей, участвующих в учебном процессе, озабочен созданием партнерских взаимоотношений между взрослыми и учащимися.</li> </ul>
3. Свободы	допускает наличие у каждого человека степеней свободы, касающихся самоопределения, формирования собственного мнения, проявления активности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- признает право каждого на открытое предъявление собственного мнения;</li> <li>- позитивно относится к свободному проявлению активности;</li> <li>- допускает возникновение в школе зон неупорядоченности, обусловленных стихийностью творческих процессов;</li> <li>- принимает право человека на долю неструктурированного извне времени.</li> </ul>
4. Неконкурентности творческой среды	создает и поддерживает экологичную, безопасную образовательную среду, стимулирующую педагогов и учащихся к творческому самовыражению и неконкурентному поддерживающему взаимодействию	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уделяет серьезное внимание обеспечению безопасности образовательной среды;</li> <li>- стимулирует создание совместных проектов, объединяющих различные подразделения ОУ, оказание подразделениями взаимной поддержки;</li> <li>- позитивно смотрит на создание клубов по интересам, творческих мастерских, проведение педагогами и учащимися прикладных и интеллектуальных мастер-классов; приветствует участие педагогов и учащихся в сценических постановках, осуществляет поддержку внутренних печатных изданий.</li> </ul>
5. Позитивности атмосферы	Поддерживает позитивную эмоциональную атмосферу в школьном коллективе	<ul style="list-style-type: none"> <li>- является ключевой личностью для формирования эмоционально позитивной среды школы;</li> <li>- с помощью психологической службы регулярно проводит диагностику эмоциональной атмосферы школы, уровня комфортности обучения и преподавания, выявляет проблемы развития школьного коллектива, стимулирует выработку</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>совместных действий для их решения и предотвращения возникновения новых;</li> <li>- диагностирует административно-преподавательские, преподавательско-</li> </ul>

		<p>ученические взаимоотношения и стимулирует их коррекцию с учетом существующей социально-психологической ситуации;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- является инициатором психологических тренингов внутри коллективов с возможным равноправным включением собственной личности в дискуссию;</li> <li>- поддерживает корпоративный дух школы путем совместных больших праздников, выездов, акций.</li> </ul>
6. Диалоговости	создает в школьной среде атмосферу безопасного диалога	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прислушивается к личному мнению сотрудников, высказываемому на совещаниях, при обсуждении вопросов выстраивает диалог так, чтобы личное мнение каждого педагога учитывалось в коллективной деятельности;</li> <li>- допускает конструктивную критику в отношении существующего в школе порядка, а также непосредственно в адрес администрации и лично директора;</li> <li>- подчеркивает равноправность высказываний для всех участников диалога.</li> </ul>
7. Самостоятельности	поддерживает существование в школе свободы самостоятельного принятия решений в сфере личной компетентности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- признает, что сотрудник, являющийся специалистом в какой-либо области, может быть в ряде вопросов более компетентен, чем директор школы;</li> <li>- предоставляет структурным подразделениям определенную свободу самоопределения и самостоятельность при выполнении намеченных планов, отслеживая полученные результаты.</li> <li>- поддерживает разработку и издание методических пособий, созданных учителями;</li> <li>- предоставляет возможность преподавательскому составу осуществлять запрос о приобретении технических средств и методических пособий в соответствии с их видением необходимости пополнения и обновления материально-технической базы школы;</li> </ul>
8. Включенности в процесс	побуждает педагогов и учащихся к проявлению личной активной позиции, к включенности в эффективный образовательный процесс	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осознанно организует коллективное целеполагание и планирование деятельности ОУ;</li> <li>- предоставляет возможность педагогическому коллективу влияния на формирование методической и технической базы для осуществления образовательной деятельности;</li> <li>- рассматривает предложения сотрудников и учащихся, не отвергая их и не подвергая критике, а создавая своего рода «банк идей», предлагает прийти к принятию решений через коллективное обсуждение;</li> <li>- стимулирует проведение открытых уроков и их совместное конструктивное обсуждение;</li> <li>- предлагает для проведения и всячески поддерживает внутришкольные конкурсы педагогического мастерства, творческие конкурсы с чествованием победителей, вручением номинаций;</li> <li>- создает систему признания успехов педагогического коллектива в целом и индивидуальных заслуг педагогов школы (морального и материального), ученических сообществ ОУ и личных достижений учащихся как стимула к развитию (вводит и делает прозрачной систему премий и поощрений; инициирует существование внутришкольной системы званий; ежегодно организует церемонию вручения номинаций учителям и учащимся, чествование учащихся и педагогов, достигших в образовательной области значимых результатов и др.)</li> </ul>
9. Опоры на существующий опыт	способствует обращению к личному и общественному опыту, к изучению и	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обращается к историческому педагогическому наследию российского дореволюционного, советского и постсоветского периодов, к передовому зарубежному опыту;</li> </ul>



	применению прогрессивного педагогического опыта: российского и зарубежного, исторического и современного	- при создании собственной школы учитывает уже существующий мировой опыт и признает факты заимствования и воссоздания элементов уже ранее действовавших образовательных систем.
10. Непрерывности образования	стимулирует педагогов к повышению профессиональной компетентности, выступает за непрерывность образования	- сам осознает необходимость повышения педагогами уровня профессиональной подготовки и пропагандирует значимость непрерывности образования; - поддерживает стремление сотрудников повышать квалификацию во внешнем образовательном пространстве;
		- инициирует проведение внутришкольных семинаров, тренингов, поддерживает участие во внешних семинарах и конференциях.
11. Открытости	содействует открытости школьного пространства	- стремится к многообразию методов обучения; организует образовательные вебинары, скайп-конференции; - поддерживает открытость школы для нововведений, демонстрации достижений иных образовательных систем; - позитивно смотрит на прием в своей школе делегаций из иных образовательных учреждений с целью обмена опытом; - инициирует поездки в другие российские города и зарубежные ОУ; на городские, Всероссийские и Международные конференции.
12. Самоконтроля	предусматривает осуществление рабочей деятельности благодаря самосознанию и самодисциплине	- содействует осознанному, критическому отношению человека к ходу и характеру учебного процесса и к собственным успехам; - создает условия, в которых каждый участник образовательного процесса имеет возможность для личностного самоанализа и оценивания результатов собственной деятельности; - выстраивает контрольную деятельность администрации на основе принципа управления успехом.

На основании сформулированных деятельностных признаков проявления фасилитационной компоненты и показателей проявления основных принципов фасилитации руководителя были составлены матрицы анкетирования директоров и педагогов частных школ, по которым было проведено исследование уровня фасилитации руководителей ряда частных школ России, в частности Санкт-Петербурга. Анкетирование, в котором участвовали директора и педагоги частных школ, предполагало использование Google Forms, что обеспечило мобильность и максимальную достоверность получаемых результатов. На данный момент осуществлено анкетирование директоров 27 частных школ России, 12 из которых — школы Санкт-Петербурга; первичное анкетирование педагогов было проведено среди учителей 9 негосударственных образовательных учреждений Санкт-Петербурга, что позволило получить материал для осуществления начального анализа исследования. Для примера приведем данные, полученные при анкетировании педагогов двух частных школ Санкт-Петербурга, по которым можем делать выводы о существенных различиях фасилитационного уровня педагогической позиции директоров. В целях соблюдения конфиденциальности информации, полученной при исследовании, вместо названий школ используем литеры.

**Выраженность основных принципов фасилитационной компоненты педагогической позиции директора частной школы (на примере школ Санкт-Петербурга, условно обозначенными А и I)**

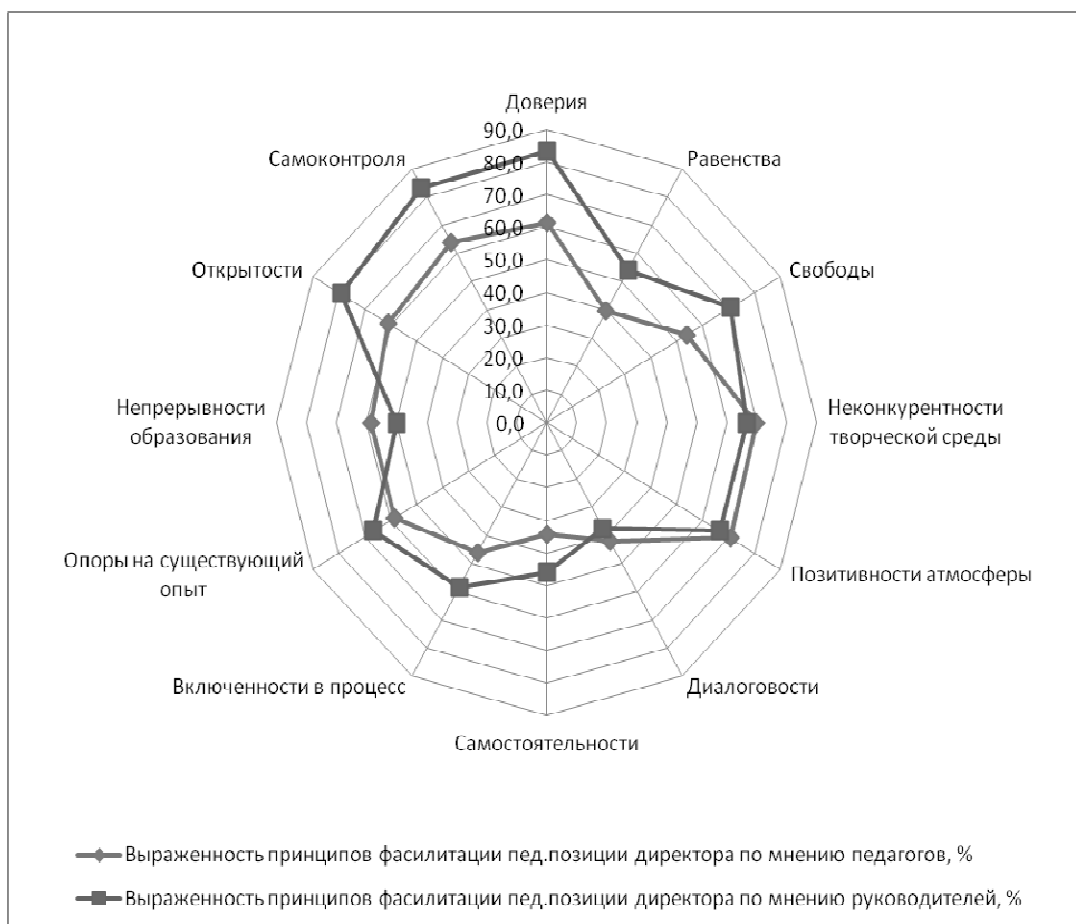
Основные фасилитационные принципы педагогической позиции директора	Выраженность принципов фасилитации пед.позиции директора, %	
	школа А	школа I
Доверия	15,3	100,0
Равенства	7,4	100,0
Свободы	58,8	100,0
Неконкурентности творческой среды	35,8	83,3
Позитивности атмосферы	22,1	83,3
Диалоговости	6,0	83,3
Самостоятельности	24,9	66,7
Включенности в процесс	22,8	100,0
Опоры на существующий опыт	9,1	100,0
Непрерывности образования	30,2	66,7
Открытости	63,0	100,0
Самоконтроля	27,2	100,0
Уровень фасилитационной компоненты педагогической позиции директора	26,9	90,3

В соответствии с полученными данными построим сравнительные диаграммы выраженности основных принципов фасилитационной компоненты педагогической позиции директора каждой частной школы (Рис. 1). Мы можем визуально наблюдать различия позиции директора школы I, который в значительной степени проявляет себя как фасилитатор, и явно недостаточной выраженности фасилитационной компоненты позиции директора школы А, в том числе и фактические «западения» таких фасилитационных принципов, как равенство, диалоговость, опора на существующий опыт, а также доверие.



**Рисунок 1. Выраженность основных принципов фасилитационной компоненты педагогической позиции директора частной школы (на примере школ Санкт-Петербурга, условно обозначенными А и I)**

При оценке фасилитационной ситуации в сфере управления частными школами Санкт-Петербурга, на данный момент можно привести следующие данные: только в 20% исследованных школ фасилитационный уровень директора является высоким, около 50% — соответствует среднему уровню, тогда как 30% школ управляются директорами, зачастую игнорирующими соблюдение основных фасилитационных принципов. При рассмотрении среднего значения выраженности фасилитативного уровня педагогической позиции директоров частных школ, мы видим определенное расхождение между оценкой фасилитационных параметров педагогами школ и руководителями частных образовательных учреждений: 55% по мнению педагогов и 64% по мнению руководителей НОУ, это показывает, что директора школ видят ситуацию в более позитивном ключе (Рис. 2). Можно наблюдать так называемый «Эффект матрешки», описанный В. А. Ясвиным, свидетельствующий о наличии различных субъективных образов своей школы у разных категорий членов образовательного сообщества [16. С. 109]: так известно, что оценки, например, школьной среды директорами и их заместителями стабильно находятся на высоком уровне и уровне выше среднего, когда показатели тех же параметров, полученные от школьных учителей располагаются на среднем уровне и уровне выше среднего, ученическая же оценка часто не превышает уровень ниже среднего, либо находится на низком уровне.



**Рисунок 2. Выраженность основных принципов фасилитационной компоненты педагогической позиции директоров частных школ по их личному мнению и мнению педагогов (на примере школ Санкт-Петербурга)**

Следует также отметить тот факт, что использование инструментов фасилитации в современной образовательной системе находится на низком уровне. При анкетировании на вопрос, используются ли руководством для организации работы школьного коллектива такие технологии, как «Open Space», «Грейп-коктейль», «SCAMPER», «Интернациональное кафе», «Шесть шляп мышления», «Идея-лог и др.», были получены сведения, что в исследуемых школах регулярно используется только 2 % фасилитационных технологий; вспоминают, что одна-две технологии использовались 36% педагогов; не доводилось сталкиваться с такими технологиями в стенах школы 62% педагогам. Если же говорить о широко распространенной при обсуждении различных вопросов технологии «Мозгового штурма», то регулярно и эффективно она используется по мнению 27% респондентов; используется иногда — по мнению 33% респондентов; используется, но не по всем правилам (возникает критика предложений, в основном свои идеи высказывает руководство) — по мнению 31% педагогов; 9% респондентов считает, что она в их школах никогда не используется.

Несмотря на то, что именно про частные школы зачастую говорят как о коллективе единомышленников, по данным анкетирования со всеми формами и методами взаимодействия со школьным сообществом, которые избираются руководством, педагоги солидарны только на 63%.

Обращаясь к вопросу сформированности фасилитационной компоненты педагогической профессиональной позиции директоров современных частных школ Санкт-Петербурга, хочется отметить значительную разницу их фасилитационных уровней. Нами было проведено исследование, в результате

которого можно отметить, что среди директоров НОУ есть истинные фасилитаторы, готовые поддерживать жизнедеятельность своей школы в соответствии с гуманистическими основами построения образовательного пространства. При этом существует определенная категория директоров негосударственных образовательных учреждений, которая игнорирует фасилитативные принципы, основываясь на своем видении образовательного процесса и стремлении к собственной самореализации. Это противоречие определяет необходимость обозначения создавшейся ситуации как проблемной и подтверждает актуальность научных исследований в данной области. Использование инструментов исследования фасилитационного уровня профессиональной педагогической позиции директоров частных школ предоставляет возможности для личностной диагностики и повышения уровня профессиональной компетентности руководителей и педагогов и самосовершенствования себя как фасилитаторов. Поскольку соблюдение принципов фасилитации делает возможным поддержание в частной школе гуманистической образовательной среды, которая может быть выстроена именно директором-педагогом, являющимся кроме того фасилитатором.

**Выводы.** Вопрос о наличии фасилитационной компоненты профессиональной педагогической позиции директоров современных частных школ России, являющийся проблемным для системы российского образования, требует серьезного изучения и поиска возможных решений. Нами были выделены, на основании принципов построения пространства фасилитационного педагогического взаимодействия, высказанных К. Роджерсом, основные принципы фасилитационной педагогической позиции директора школы, такие как принцип доверия, равенства, свободы, неконкуренности творческой среды, позитивности атмосферы, диалоговости, самостоятельности, включенности в процесс, опоры на существующий опыт, непрерывности образования, открытости, самоконтроля. В соответствии с данными принципами было проведено исследование фасилитационного уровня руководителей негосударственных образовательных учреждений России, в частности ряда школ Санкт-Петербурга. Анализируя полученные данные, приходим к осознанию значительных различий в управленческих структурах частных школ и констатируем тот факт, что, наряду со школами, в которых директор выступает как фасилитатор, имеется значительный процент школ (около 30%), которые управляются без соблюдения основных фасилитационных принципов, необходимых для создания гуманистического образовательного пространства. В условиях современной российской ситуации в образовании повышение фасилитационного уровня руководителя частной школы является крайне актуальным и требует особого внимания.

#### **Литература:**

1. Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. 2012, № 1. С. 16–27.
2. Димухаматов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 480 с.
3. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога. 19.00.07 — педагогическая психология. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. — Санкт-Петербург, 2000.
4. Казанжи М. И. Результаты и перспективы исследования феномена фасилитивности в контексте проблемы адаптированности личности. // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. №3 (46). 2013. С. 38–45.
5. Казанжи М. И. Теоретическое построение динамической модели фасилитивности: [сайт]. URL: <http://www.sworld.com.ua/simpoz3/95.pdf> {дата обращения: 11.02.18}.
6. Копец Л. В. Классические эксперименты в психологии — Киев, 2010. 230 с.: [сайт]. URL: [http://psyfactor.org/lib/experiment\\_triplett.htm](http://psyfactor.org/lib/experiment_triplett.htm) {дата обращения: 19.02.18}.
7. Овчарова Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя / Р.В.Овчарова. — М.: Изд-во НИФ Аматаея, 2007. — 305 с.
8. Овчарова Р. В. Психолого-педагогическая фасилитация профессиональной деятельности учителя [Текст] / Р.В. Овчарова: учебное пособие. — Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2016. — 210 с.
9. Орехова Н. В. Роль спонтанной составляющей образовательного процесса // «Apriori. Серия: гуманитарные науки». 2013. № 2: [сайт]. URL: [www.apriori-journal.ru](http://www.apriori-journal.ru) {дата обращения: 11.02.18}.
10. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
11. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002. — 527 с.
12. Татаренкова И.А., Кибец В.Н. Преподаватель как фасилитатор инновационного образовательного процесса в вузе. / Современные проблемы науки и образования. — 2015. — 1 (часть 1): [сайт]. URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2015/1/736.pdf> {дата обращения: 18.02.18}.
13. Тремясова В. П., Дубовская Г. В. Организация классных часов в отраслевом ССУЗЕ на основе подходов фасилитации / В. П. Тремясова, Г. В. Дубовская. — Организационная работа. — СПО, №3, 2008. — С. 25–30.
14. Фасилитация / Психология и психиатрия: [сайт]. URL: <http://psihomed.com/fasilitatsiya/> {дата обращения: 18.02.18}.
15. Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О. Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. – 2006. — № 3. — С. 118–125.
16. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. — М.: Сентябрь, 2011. — 176 с.
17. Rogers C. A. Client-centered/Person-centered Approach to Therapy // In Kutash, I. and Wolf, A. (Eds.), Psychotherapist's Casebook. Jossey-Bass, 1986a, p. 197–208.

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент Дроботенко Юлия Борисовна

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

### К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Аннотация.* В статье обосновывается потребность формирования у будущих учителей организационно-управленческих компетенций, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности в условиях новой трудовой реальности и построения будущей карьеры. Раскрывается понятие организационно-управленческих компетенций и обозначаются пути их формирования в вузе.

*Ключевые слова:* новая трудовая реальность, изменения, профессиональная подготовка, будущие учителя, организационно-управленческие компетенции.

*Annotation.* The article discusses the necessity of developing organizational and managerial competences of future teachers so that to prepare them for professional activity in the conditions of new labour reality as well as to help them built their future career. The author gives a definition to the notion of organizational and managerial competences and appoints the ways of their development at university.

*Keywords:* new labour reality, changes, professional training, future teachers, organizational and managerial competences.

**Введение.** Изменения, происходящие в профессиональной подготовке будущих учителей в вузе, сегодня являются объектом многочисленных исследований. Изменения профессиональной подготовки будущих учителей в вузе понимаются как динамические характеристики ее развития, которые отражают усложнение контекста подготовки; включение в содержание подготовки, помимо традиционных, новых норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности; расширение способов взаимодействия субъектов в процессе подготовки [3].

Возрастающие требования к качеству профессиональной подготовки будущих учителей обусловлены новой трудовой реальностью. К основным характеристикам новой трудовой реальности можно отнести:

- принципиально иной рынок труда (по сравнению с тем, который существовал 30-35 лет назад) и иную природу занятости населения (от существовавшей всеобщей трудовой занятости к негарантированной сегодня занятости);
- набирающие силу процессы маркетинга образования, проникновение конкуренции в сферу образования, превращение знания в товар, распределяемый по рыночным принципам;
- режим «инновационности», в котором приходится сегодня работать учителям в связи с непрерывными реформами системы образования;
- стандартизацию профессиональной деятельности учителя и усиление внешней оценки этой деятельности, что привело к значительной ее формализации – увеличению документооборота и отчетности.

Обозначенные реалии привели к интенсификации труда педагогов, их общей загруженности.

Французский философ и социолог Бернар Корню говорит о том, что современное общество коренным образом изменило направление человеческой деятельности и пошатнуло систему ценностей, складывающуюся веками. Сегодня, именно учитель находится в самом центре этих изменений: он их переживает, предвосхищает, приспосабливается, в целях лучшего соответствия требованиям общества. Мы присутствуем при рождении «новой профессии» - профессии «Учителя XXI века» [3].

В современном обществе меняется само понимание педагогической профессии, что связано с усложнением структуры педагогического труда (дифференциацией, специализацией и менеджеризацией) профессиональной деятельности современного педагога; «субъективизацией» педагогической профессии, когда молодые люди выбирают профессию как наиболее предпочтительный образ или стиль жизни; усилением личностно-ценностной, рефлексивной составляющей педагогической деятельности.

Результаты многих отечественных исследований в области педагогического образования свидетельствуют, что на сегодняшний день профессия учителя является одной из самых сложных (даже по формальным документам). От того как построен процесс профессиональной подготовки в педагогическом вузе будет зависеть начало профессионального пути будущего учителя, его последующая профессиональная педагогическая деятельность [2; 5; 8; 10].

Процесс профессиональной подготовки в педагогическом вузе рассматривается как начальный этап профессиональной карьеры и связывается с процессом профессиональной самоидентификации, что возможно только посредством формирования профессиональных компетенций и выстраивания картины будущей профессиональной педагогической деятельности [4; 6; 7].

Карьерный подход к пониманию профессионального развития современного педагога рассматривает его как динамичное прохождение определенных карьерных циклов, каждый из которых состоит из мини-стадий профессионального развития и сопровождается постоянным процессом обучения. То, что раньше в образовательной среде отождествлялось с карьеризмом, теперь является важным показателем акме-ориентированного развития педагога в социуме, становления его профессиональной компетентности, повышения уровня профессионализма (А.А. Жданович, С.В. Кутняк, Е.А. Могилевкин) [4; 6; 7]. Карьерное понимание профессионального пути педагога требует навыков его планирования и проектного осуществления, а именно развития особых компетенций – организационно-управленческих или так называемых менеджерских.

Целью статьи является рассмотрение понятия организационно-управленческих, менеджерских компетенций будущих учителей, определение структуры данных компетенций и обоснование необходимости их формирования у будущих учителей уже на этапе обучения в вузе.

**Изложение основного материала статьи.** Сегодняшний выпускник педагогического вуза – это не только человек, который служит обществу (учитель и воспитатель), но и тот, кто занимается бизнесом (организатор досуга, аниматор, тренер), строит свою карьеру в разного рода компаниях и организациях, где ведется обучение персонала (специалист по управлению персоналом, HR-менеджеры, коучи, т.п.), др. [3].

Данные «Атласа новых профессий», который был составлен и представлен Московской школой управления «Сколково» и Агентством стратегических инициатив в начале 2014 г., также говорят о том, что в сфере образования к 2030 году ожидается появление таких педагогических профессий как: модератор, тьютор, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов, игромастер, игропедагог, разработчик образовательных траекторий, тренер по майнд-фитнесу, разработчик инструментов обучения состояниям сознания [1].

Исходя из этого, можно предположить, что востребованными на рынке труда будут такие учителя, у которых достаточно развиты организационно-управленческие и менеджерские компетенции, к которым можно отнести предпринимательские, информационно-технологические, аниматорские, психологические компетенции, смарт-компетенции (компетенции, связанные с управлением сознанием).

Звучит мнение, что сегодня наблюдается сдвиг в понимании педагогической профессии, а именно перехода ее из класса преобразующих в класс «менеджерских» профессий [4; 6; 7].

Такие преобразования меняют традиционные ценности педагогической деятельности, запускают механизм их перестановки, перегруппировки, установления иной иерархичности и приоритетности в общей системе ценностей. Можно говорить об изменениях в следующих взаимосвязях:

- «учитель – ученик» – отношение к ученику заменяется на клиентоориентированное;
- «учитель – творчество, инновации» – творчество рассматривается как источник материальной выгоды;
- «учитель – профессия» – педагогическая деятельность воспринимается как возможность приобрести определенный социальный статус, определенное социальное положение [2; 3; 5].

Складывающееся положение дел привело к тому, что вузы не могут не реагировать на современные запросы общества. Учитывая необходимость наличия у будущих учителей менеджерских компетенций, можно предположить, что основные изменения профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе будут связаны с:

- индивидуализацией подготовки (создание условий для получения каждым студентом индивидуального практического опыта по организации профессионально-педагогической деятельности, опыта решения профессиональных и личных задач, связанных с профессиональным развитием, построением карьеры; развитие потенциала каждого студента);
- усилением ее практикоориентированности (максимальное сближение с условиями реальной профессионально-педагогической деятельности посредством контекстных, проектных, интерактивных технологий обучения и различного рода педагогических практик - непрерывной, психолого-педагогической, стажировок, интернатуры, т.п.);
- «менеджеризацией» самой подготовки (организация процесса целенаправленного формирования организационно-управленческих и менеджерских компетенций у будущих учителей).

Организационно-управленческие и менеджерские компетенции – это компетенции организации и управления профессионально-педагогической деятельностью, которые раскрываются в способности педагога к самоорганизации и управлению собственной деятельностью и деятельностью обучающихся.

Основой организационно-управленческих и менеджерских компетенций являются целеустремленность и инициативность, способность брать на себя ответственность и быть лидером, рационально планировать свою деятельность, коммуникабельность и презентативные умения, мобильность и способность к риску, стрессоустойчивость и эмоциональная устойчивость, самодисциплина, др.

Говоря об организационно-управленческих и менеджерских компетенциях будущих учителей, можно условно разделить их на две основные группы:

- компетенции по организации и управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся;
- компетенции по организации и управлению собственной профессионально-педагогической деятельностью.

Основой первой группы обозначенных компетенций являются развитые организаторские, проектировочные, коммуникативные, дидактические умения. Формирование компетенций второй группы требует развитие особых умений в области тайм-менеджмента, документообращения, организации аутсорсинга (привлечения внешних источников и ресурсов для осуществления профессионально-педагогической деятельности или передачи части функций сторонним исполнителям), дерегуляции профессионально-педагогических задач, организации обратной связи с обучающимися и их родителями, коллегами и т.п.

Запрос на педагога, владеющего организационно-управленческими и менеджерскими компетенциями нашел свое отражение в вузовской практике подготовки педагогических кадров:

1. Становление такого рода компетенций обеспечивается за счет обучения студентов по программам дополнительного образования в центрах неформального образования и планирования карьеры, которые способствуют формированию у будущих учителей собственного профессионального имиджа, учат саморекламе и позиционированию предоставляемых образовательных услуг. Центры неформального образования и планирования карьеры, предлагающие студентам обучение по программам развития самоменеджмента, конфликт-менеджмента, стресс-менеджмента, др. существуют сегодня практически в каждом вузе.

2. Организуются общественно-педагогические практики, в рамках которых студенты помогают учителям в организации профессионально-педагогической деятельности. Так, например, в ОмГПУ уже на первом курсе реализуется ознакомительная практика, когда студенты (по 2-3 человека) на целый семестр прикрепляются к школьным учителям в качестве помощников. Основная цель практики – знакомство с укладом жизни школы и помощь учителям в организации их деятельности (заполнение электронного журнала; помощь в подготовке учебных материалов для занятий – распечатка материалов, подбор картинок, карточек, т.п.); помощь в организации внеурочной деятельности, помощь в организации обучающихся на переменных, др.).

3. Образовательный процесс в вузе организован сегодня таким образом, чтобы заставлять студентов учиться управлять своей учебной деятельностью (балльно-рейтинговая система оценивания, конкурсы проектов, т.п.).

Однако изменения, которые происходят сегодня в профессиональной подготовке будущих учителей в вузе, не всегда однозначно трактуются самими субъектами подготовки.

Проведенное нами исследование отношения профессорско-преподавательского состава педагогического вуза (20 человек), работодателей (15 человек) и студентов (60 человек) к обозначенным изменениям, дало следующие результаты.

Подавляющее большинство профессорско-преподавательского состава вуза считает «менеджеризацию» одной из ведущих тенденций развития высшего педагогического образования (85% - 17 респондентов).

При этом мнения преподавателей разделились на тех, кто считает, что данная тенденция будет иметь негативные последствия и ее не следует поддерживать (65% - 13 респондентов), и тех, кто уверен, что это требование времени («*этому невозможно и бесполезно сопротивляться*» - мнение одного из преподавателей) и необходимо искать позитивный потенциал происходящего процесса (35% - 7 респондентов).

Часть опрошенных детализировала свое негативное отношение опасением, что в результате происходящих изменений учитель превратится в «чистого» менеджера, «*бесконечно пишущего отчеты и работающего с какими-то бумагами*», а образование «*окончательно перейдет в сферу услуг*» (40% - 8 респондентов).

Работодатели (директора и заместители директоров, представители департамента образования) отмечают низкий уровень сформированности организационно-управленческих и менеджерских компетенций у выпускников педагогических вузов (73,3% - 11 респондентов).

Подавляющее большинство работодателей считает, что организационно-управленческие и менеджерские компетенции важны для осуществления педагогической деятельности в современных условиях, а следовательно, следует обратить внимание на их формирование и развитие при подготовке будущих учителей в вузе (86,7% - 13 респондентов).

Большая часть опрошенных студентов не до конца имеет представление о том, где и кем они будут работать в будущем и поэтому считает, что умение организовывать себя и свою деятельность, способность управлять процессом профессионального развития являются чрезвычайно важными для жизни и работы. В связи с этим, студенты считают, что развитые менеджерские компетенции – это объективное требование современного общества (68,3% - 41 респондент). Они согласны с тем, что «*реальность требует от современного педагога владения такими компетенциями*» и что их необходимо формировать в процессе подготовки в вузе (46,7% - 28 респондентов).

Однако часть студентов честно признавались, что пока неоднозначно представляют себе, где конкретно в педагогической деятельности проявляются организационно-управленческие и менеджерские компетенции (26,7% - 16 респондентов).

**Выводы.** К. Дэй считает, что проводимые с конца XX века реформы, затронувшие и сферу образования, изменили природу работы учителя, усилили ее ориентированность на внешние результаты и непосредственный контроль, расширили круг заинтересованных лиц, интенсифицировали труд (выросло количество часов, проводимых на рабочем месте, уменьшилось время на выполнение отдельных операций) [11]. Появление новых несвойственных ранее учителям менеджерских функций, существенно меняет профессионально-педагогическую деятельность. Происходит изменение представлений о профессиональных ролях, нормах и ценностях педагогической профессии, что приводит к формированию иной профессиональной идентичности современного учителя [9]. Условия новой трудовой реальности требуют формирования особых компетенций у будущих педагогов при подготовке в вузе. К таким компетенциям можно отнести организационно-управленческие и менеджерские.

#### **Литература:**

1. Атлас новых профессий / Агентство стратегических инициатив. Сколково. – Москва, 2014. – <http://atlas100.ru>
2. Бордовский Г.А. Вызовы современной системы образования школьному учителю // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 6. – С. 6-10.
3. Дроботенко Ю.Б. Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: монография. – Омск: ЛИТЕРА, 2015. – 170 с.
4. Жданович А. А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов: Авто- реф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
5. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности: коллективная монография / Н.В. Чекалева, А.П. Тряпицына, С.А. Писарева и др.; под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: ЛИТЕРА, 2015. – 228 с.
6. Кутняк С.В. Становление карьеры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – №125. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-kariery-buduschego-uchitelya-v-protse-sses-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 13.01.2018).
7. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб.: Речь, 2007.
8. Никулина Е.Г. Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08: Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2015. – 340 с.
9. Оберемко О.А. Интеракционистская модель формирования идентичности: реконструкция // Социологический ежегодник: сб. науч. тр. / ИНИОН РАН; ГУ–ВШЭ. – М., 2009. – С. 114–135.
10. Чекалева Н.В. Подготовка педагогических кадров к работе в условиях инновационного образования // Вестник ЧГПУ. – 2013. – №11. – С. 224 – 236.
11. Day C., Elliot B., Kington A. (2005) Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. Teaching and Teacher Education, Vol. 21, no. 5, pp. 563–577.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Зарипова Зульфия Филаритовна  
Альметьевский государственный нефтяной институт (г. Альметьевск)

## ОЛИМПИАДА ПО МАТЕМАТИКЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Аннотация.* Современные требования к образованию актуализируют формирование активной личности, выявление и развитие ее способностей. Огромными возможностями и ресурсами в этом процессе обладает олимпиада по математике. Статья посвящена анализу истории становления математических олимпиад, подходов к определению термина «олимпиада», олимпиадной среды вуза.

*Ключевые слова:* олимпиада, олимпиада по математике, олимпиадная среда, способности, педагогическое сопровождение.

*Annotation.* Modern education requirements make the formation of achiever, revealing and development of his abilities actual. Mathematical competition has great possibilities and resources in this process. The article is devoted to the analysis of Olympiad history, approaches to the term definition and Olympiad environment of the university.

*Keywords:* Olympiad, mathematical competition, Olympiad environment, abilities, pedagogical support.

**Введение.** Стратегия научно-технического развития России, выявление приоритетных направлений развития науки и техники актуализируют ряд задач перед отечественным образованием. Одной из значимых задач современного образования является формирование талантливой личности, способной самостоятельно решать возникающие проблемы, обладающей гибким, критичным, оригинальным мышлением. В определенной мере обозначенную проблему помогут решить предметные олимпиады, в частности математические. Важность предметных олимпиад, их стимулирование государственной поддержкой подчеркнута в указах Президента и постановлениях Правительства РФ. Так, в федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 г, утвержденной 23.05.2015 постановлением №497 Правительства РФ, акцентируется создание необходимых условий для выявления и развития творческих и интеллектуальных способностей талантливых учащихся и студентов. В рамках программы реализуется проект «Развитие общенаучной системы выявления и развития молодых талантов». Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная 4.02.2010 указом №271 Президента РФ, выдвигает в качестве стратегической задачу развития системы поддержки талантливых людей. Здесь говорится: «...В ближайшие годы будет выстроена разветвленная система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей...Требуется развить систему олимпиад и конкурсов для школьников, практику дополнительного образования, отработать механизмы учета индивидуальных достижений обучающихся при приеме в вузы» [9]. В Концепции развития математического образования в РФ, утвержденной 24.12.2013 распоряжением №2506-р Правительства РФ, в качестве ключевых задач обозначены «обеспечение обучающимся, имеющим высокую мотивацию и проявляющим выдающиеся математические способности, всех условий для развития и применения этих способностей; популяризация математических знаний и математического образования» [8, с. 5]. Там же подчеркивается: «возможность достижения высокого уровня подготовки должна быть обеспечена развитием ...системы математических соревнований (олимпиад и др.)» [8, с. 6]. В концепции озвучено соответствующее требование к организациям высшего образования.

**Формулировка цели статьи.** Опыт, накопленный отечественным образованием, связанный с проведением математических олимпиад, требует осмысления, обобщения, систематизации, анализа. Цель статьи: анализ становления отечественного олимпиадного движения по математике, анализ разнообразных трактовок понятий «олимпиада», «способности», подходов к проектированию олимпиады.

**Изложение основного материала статьи.** Олимпиады по математике в нашей стране имеют глубокие корни. Олимпиада подразумевает состязание. Состязание в решении задач может произойти и на обычном занятии, и на занятии математического кружка (школьного или студенческого), на различных викторинах, ученических, дистанционных и интернет-олимпиадах. Нередко конкурсы по решению задач проводятся вузами, журналами, различными образовательными фондами. Занимательные задачи пропагандировались уже в учебниках Ф. Магницкого и Л. Эйлера, в многочисленных сборниках задач XIX века. Заочные конкурсы по решению математических задач имеют свою историю в России с 1886г. С 1894 г. по 1917 г. издавался в Одессе, а затем в Киеве журнал «Вестник опытной физики и элементарной математики», размещающий на своих страницах трудные задачи на «конкурс», в котором участвовали многочисленные читатели – студенты, учителя, учащиеся гимназий и реальных училищ. Однако олимпиада в отличие от конкурсов по решению задач имеет свои специфические особенности. Первые олимпиады школьников в СССР стали проводиться более 70 лет тому назад. В 1934-1935 гг. городские соревнования юных математиков проводились в Ленинграде, Москве, Тбилиси, несколько позже – в Киеве. В послевоенное время разнообразная работа со школьниками получила новый вектор развития: организовывались кружки по решению математических задач при университетах, лекции известных математиков, олимпиады по математике. В конце 50-х годов идея вовлечения в эту работу школьников всей страны приобрела особые масштабы: интерес к математике и физике стимулировался полетами в космос, началом развития вычислительной техники.

Идея проведения олимпиад по математике среди победителей из разных городов принадлежит Б. Н. Делоне, замечательному математику. Именно благодаря его энтузиазму, были проведены первые олимпиады школьников в Ленинграде. Осенью 1959 г. на одной из топологических конференций в Тбилиси несколько молодых математиков: И.В. Гисанов, Д.Ф. Фукс, А.С. Шварц при поддержке Б. Н. Делоне решили организовать заключительный тур Московской олимпиады старшеклассников. За осуществление этой идеи в Москве взялся И.В. Гисанов – один из руководителей школьного математического кружка при МГУ. Реализация идеи стала возможной благодаря поддержке ректора МГУ академика И.Г. Петровского и первого заместителя министра просвещения РСФСР, профессора МГУ А.И. Маркушевича.

Олимпиады по математике вызвали небывалое до этого развитие кружков по математике, вечерних математических школ, заочных математических школ, каникулярных математических школ, летних школ по решению нестандартных задач. В становлении и развитии всероссийских и всесоюзных олимпиад по



математике сыграл особую роль академик А. Н. Колмогоров. Еще в 30-х годах Андрей Николаевич руководил школьным математическим кружком при МГУ, был одним из организаторов первых московских математических олимпиад. Авторитет А.Н. Колмогорова, как одного из крупнейших ученых, оказал неоспоримое влияние на развитие математического образования. Здесь уместно вспомнить и модернизацию программ и учебников для средней школы, организацию специальных физико-математических школ-интернатов при крупных университетах. Благодаря энтузиазму А.Н. Колмогорова были организованы заочные конкурсы, летние лагеря, специализированные учебно-научные центры. Не случайно на протяжении многих лет А.Н. Колмогоров был основным научным руководителем математической олимпиады.

Таким образом, весной 1960 г. впервые была проведена Московская олимпиада по математике, в которой участвовали школьники из девяти союзных республик и нескольких областей РФ. В 1961 г. уже проводится первая Всероссийская олимпиада по математике, в которой приняли участие команды из большинства областей и республик. Увлечение математикой и олимпиадным движением в те годы отчасти можно сравнить с увлеченностью компьютерами и всевозможными информационными гаджетами. По существу, все первые олимпиады можно назвать всесоюзными, так как в них принимали участие представители почти всех союзных республик. Однако принято считать, что отсчет Всесоюзная олимпиада по математике начала с 1967 г. (Тбилиси) [5].

В становление и развитие олимпиадного движения, традиций математических олимпиад неоценимый вклад внесли В.И. Арнольд, П.С. Александров, И.П. Белецкая, В.С. Владимиров, И.М. Гельфанд, Л.Д. Глейзер, Б.Н. Делоне, В.Ф. Каган, А. Н. Колмогоров, Л.А. Люстерник, А.И. Маркушевич, А.П. Савин, В.И. Смирнов, С.Л. Соболев, Ю.М. Широков, Л.Г. Шнирельман, Г.Н. Яковлев, С.А. Яновская и др. Исследованию и проектированию олимпиадного движения, педагогическим условиям организации олимпиад, научно-методическим рекомендациям и технологиям в подготовке к олимпиадам по математике посвящены исследования: Г.И. Алексеевой, М.И. Баишевой, Будуэн Серрано Инес де-ла Каридад; по физике - Б.С. Кирьякова, О.Ю. Овчинникова, И.В. Старовиковой, Ю.Д. Эпштейна; по информатике - А.В. Мальцева, А.В. Алексеева; по химии - Н.А. Белан; по черчению - А.А. Дарамасовой и др.

Олимпиадная среда вуза сама по себе может выступать предметом научных исследований различного уровня. Олимпиадная среда вуза – развивающаяся социальная (образовательная) среда, основное предназначение которой в наиболее полном раскрытии интеллектуальных, творческих и эмоционально-волевых способностей личности, развитие опыта исследовательской деятельности. С педагогической точки зрения это «интеллектуально-развивающий оазис», так как отличается от обычной образовательной среды более высоким уровнем содержания и интенсивности интеллектуально и эмоционально насыщенной деятельности; результатами этой деятельности и достижениями, возникающими при внешних трудных условиях: дефицита времени и высокого умственного напряжения. Атмосфера олимпиады пронизана духом соперничества, сотрудничества, доброжелательности, творчества. Олимпиада обладает ярко выраженным этическим аспектом.

Обратимся к термину «олимпиада» (гр. Olympiados). В словаре иностранных слов данный термин имеет несколько значений. Одно из значений в контексте нашего исследования: под олимпиадой понимается соревнование учащихся на лучшее выполнение определенных заданий в какой-либо области. Сложность и многоаспектность феномена «олимпиада» подтверждается наличием разнообразных трактовок, подходов к ее проектированию. В научно-педагогической практике предметные олимпиады принято рассматривать как **форму**: контроля обязательных результатов обучения; выявления учащихся с повышенным уровнем интеллектуального развития; выявления и коррекции профессиональных склонностей и способностей учащихся; отбора учащихся, наряду с ЕГЭ, в вузы; развития учащихся в соответствующей образовательной области; отбора в соответствующие школы, лицеи, гимназии [10].

В современных психолого-педагогических исследованиях «олимпиада» рассматривается как: интегративная образовательная форма диагностики и стимуляции творческого развития учащихся [6]; форма работы с одаренными детьми [1]; дидактическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников [10]; форма обучения одаренных детей в системе дополнительного образования [7, с.28]. Нередко исследователи понимают под олимпиадой **средство** развития интереса к предмету; средство, отражающее специфику траектории движения одаренных детей от практики к творчеству. Тонян Г.А. предложил рассматривать математические олимпиады как **средство** повышения математической культуры учащихся и пропаганды математических знаний.

Олимпиадное движение позволяет формировать готовность к эффективному осуществлению деятельности в экстремальных условиях.

Анализируя модель деятельности в условиях олимпиады, необходимо разобраться, как в психологических трактовках понимают термин «способности». Понятие «способности» ввел в науку Платон (428-348 д.н.э), развил это понятие Гален (II век до н.э). Одним из отечественных основоположников теории способностей является С.Л. Рубинштейн. Представители личностно-деятельностного подхода к понятию «способности»: С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов понимают под способностями соответствие нервно-психических свойств человека требованиям деятельности. По мнению С.Л. Рубинштейна: «Под способностью в более специальном смысле обычно подразумевают сложное образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенному...виду общественно-полезной деятельности [11, с. 546]. «Способности человека - это снаряжение, которое выковывается не без его участия» [11, с. 547]. «Развитие любых способностей совершается по спирали: реализация возможностей, которые предполагает способность данного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня» [11, с. 547].

Б.М. Теплов в понятие «способности» включает три признака: «Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Во-вторых, способностями называются не всякие, вообще, индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к сущности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. В-третьих, понятие «способности» не сводится к тем знаниям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека» [12]. Б.М. Теплов считал, что от одаренности зависит не успех в выполнении дела, а только возможность достижения успеха.

Представители функционально-генетического подхода В.Д. Шадриков, Е.П. Ильин усматривали признаки генетической обусловленности способностей. Так, В.Д. Шадриков считает, что способности это

«свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций» [13]. С.Л. Рубинштейн не разделяет мнение исследователей, считающих, что развитие человека детерминировано силами, лежащими вне этого развития, внешними факторами, независимыми от всего того, что совершает развивающийся индивид. По С.Л. Рубинштейну «развитие человека является в конце концов ни чем иным, как становлением личности. Её развитие является не продуктом взаимодействия внешних факторов, а «самодвижением» субъекта» [11, с. 157]. Беря за основу этот тезис, мы склонны полагать, что олимпиадная среда, несомненно, обладает эластичными возможностями в реализации «самодвижения» личности. При этом, с одной стороны, участник олимпиады – объект различных педагогически обусловленных воздействий и управления, но одновременно он и субъект, изменяющий свою личность и воздействующий тем самым на саму среду.

Одним из компонентов олимпиадной среды является педагогическое сопровождение олимпиады. Многолетняя практика проведения региональной олимпиады по математике для учащихся 7-11 классов на базе Альметьевского государственного нефтяного института позволила выявить форму педагогического сопровождения олимпиады, включающую 4 этапа.

1. Диагностико-целевой: постановка целей, задач, принципов в соответствии с ресурсами для реализации творческих, интеллектуальных, социально-психологических, эмоционально-волевых особенностей участников.

2. Аналитико-деятельностный: поиск, формулировка, анализ, корректировка, отбор и применение методических средств - олимпиадных заданий, позволяющих сформировать определенные позитивные изменения в личности участников и системах коммуникативного взаимодействия; выработка системы оценочных критериев.

3. Контрольно-оценочный: мониторинг эффективности результатов деятельности, анализ динамики позитивных изменений, анализ эффективности и корректности системы олимпиадных заданий и системы критериев.

4. Рефлексивно-корректирующий - обсуждение особенностей, методов и вариантов решения олимпиадных заданий (до объявления результатов деятельности участников), рефлексия участников и организаторов олимпиады.

Мы склонны полагать, что олимпиада по математике формирует определенный стиль математической деятельности. С этой точки зрения нам близко мнение А.В. Боровской: «Характер мышления поддерживается определенным стилем деятельности, а инерция деятельности удерживает мышление в рамках сложившихся стереотипов» [4].

Опыт проведения региональной олимпиады по математике показал, что олимпиада в современных условиях, продиктованная государственной стратегией в области образования, главным образом собственно призвана решать проблему повышения качества образования. С самого начала региональная олимпиада по математике строилась по принципу интерактивности. Практика проведения региональной олимпиады по математике позволяет озвучить следующие наблюдения:

1. Первоначальный замысел олимпиады возник у представителей ЭКУ ПАО «Татнефть» и преследовал несколько иные цели. Присоединение Альметьевского государственного нефтяного института на условиях партнерства отразилось на принципах организации. Олимпиаде был придан статус экспериментальной площадки.

2. Интерес к олимпиаде, ее замыслу проявляется со стороны работодателей, преподавателей школ юго-востока Республики Татарстан и соседних регионов.

3. Подтверждается перманентный развивающий эффект олимпиадной среды вуза. Олимпиадная среда обладает мощными драйверами и резервами для развития математической компетентности как метакомпетентности личности. Олимпиада выступает как основа для создания бифуркационных переходов на более высокие ступени (уровни) развития математической компетентности.

4. Структура олимпиады, ее средства, компоненты, непосредственные результаты деятельности организаторов и участников, отражающие тот факт, что усилия организаторов и участников потрачены не зря, представляют исследовательский материал.

5. Представления о том, какой должна быть математическая олимпиада за исторически непродолжительный период времени не претерпели радикальных изменений.

6. Олимпиада связана с развитием математического мышления, расширяет потенциал развития исследовательских компетенций. Осуществление математической деятельности в рамках олимпиады является одним из благоприятных условий в развитии математического мышления.

**Выводы.** Государственная стратегия в области образования актуализирует олимпиаду по математике как средство, направленное на решение проблем качества математического образования, проблем профориентации, проблем развития одаренных детей и т.д. Понятийно-терминологический аппарат олимпиадной педагогики требует дальнейшего исследования на основании принципа системности, интеграции личностно-деятельностного, задачного подходов.

#### **Литература:**

1. Алексеева Г.И. Из истории становления и развития математических олимпиад (опыт и проблемы): дис...канд. пед. наук. - Якутск, 2002. - 144 с.
2. Белан Н.А. Методическое сопровождение учащихся в олимпиадном движении по химии: автореферат дис...канд. пед. наук. - М.: 2010. - 23 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей - М.: Академия, 2002. - 320 с.
4. Боровская А.В. Педагогическая командная олимпиада в МГУ // Педагогика. 2016. №1. С. 74-81.
5. Васильев Н.Б., Егоров А.А. Задачи Всесоюзных олимпиад по математике. Часть 1. - М.: Бюро Квантум, 2010. - 176 с.
6. Корсунова О.Ю. Педагогические условия организации интеллектуально-творческих ученических олимпиад: дис... канд. пед. наук. - М.: 2003. - 170 с.
7. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д. и др. Рабочая концепция одаренности. - М.: 2003. - 34 с.
8. Концепция развития математического образования в Российской Федерации: <http://минобрнауки.рф/documents/3894> (дата обращения 22.06.17).

9. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». <http://минобрнауки.рф/documents/1450> (дата обращения 19.02.18).
10. Огурэ Л.Б. Многопредметная образовательная олимпиада как дидактическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников: автореферат дис...канд. пед. наук. - М.: 2004. - 24 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Спб.: Питер, 2006. - 713 с.
12. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Ученые записки Гос.науч. - иссл.ин-та психологии, т. 2. - М.: 1941, С. 3-56.
13. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. - 1985. - Т.6. - №3. - С. 38-46.

Педагогика

УДК:37

**начальник кафедры военной педагогики и психологии Зотов Александр Александрович**  
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);  
**доктор педагогических наук, доцент Федосеева Ирина Александровна**  
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

### САМОВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ РОСГВАРДИИ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается самовоспитание в профессиональной подготовленности курсантов Росгвардии, раскрываются обстоятельства и факторы, проведён анализ сущности и содержания данного феномена. Рассмотрено содержание самовоспитания через методы, приёмы, средства и их роль в формировании будущего офицера Росгвардии. Авторами уточнено определение самовоспитания личности будущего офицера Росгвардии.

*Ключевые слова:* самовоспитание, курсант Росгвардии, методы, приёмы, средства, обстоятельства и факторы, анализ сущности и содержания самовоспитания.

*Annotation.* The article considers self-education in the professional training of cadets of Regardie guard, reveals the circumstances and factors, analyzes the essence and content of this phenomenon. The content of self-education through methods, techniques, means and their role in the formation of the future officer of Regardie is considered. The authors clarified the definition of self-education of the future officer of Regardie.

*Keywords:* self-education, cadet of Regardie, methods, techniques, means, circumstances and factors, analysis of the essence and content of self-education.

Всякое воспитание есть, в конечном счете, самовоспитание.  
Л.С. Выготский

Самовоспитание – это не что-то вспомогательное в воспитании, а его фундамент. Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает.  
В.А. Сухомлинский

**Введение.** Нельзя не согласиться с высказыванием Льва Семёновича Выготского, что воспитание находится в неразрывной связи с самовоспитанием, как ядром структуры личности, главным условием которого является «наличие истинного знания о себе, правильной и адекватной самооценки, самосознания, четко осознанных целей, идеалов» [7].

Самовоспитание курсанта Росгвардии в профессиональной подготовленности обусловлено рядом обстоятельств и факторов.

Во-первых, в связи с ростом требований к уровню образованности и воспитанности кадров Росгвардии, формулируемый на основе государственного заказа, выраженных в требованиях к выпускнику военного вуза, постоянно возрастают возможности для всестороннего развития личности, в том числе – в процессе самовоспитания в профессиональной подготовленности.

В-вторых, чтобы быть на уровне современных требований, офицеру необходимо непрерывно работать над собой, над стремлением к наиболее полному развитию своих воинских, профессиональных, нравственных, умственных и физических качеств, профессиональных навыков и умений, потребности в самовоспитании, в реализации своего интеллектуального потенциала.

В-третьих, самовоспитание рассматривается как одно из важных и неперенных условий всестороннего развития личности, как естественное проявление сущности человека, которому, в силу его природы, присуще стремление к самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию. Занимаясь самовоспитанием, курсант приобретает большую активность, целеустремленность, устойчивость к воздействию отрицательных факторов.

В связи с обращением к вопросу самовоспитания курсантов Росгвардии, имеет смысл более подробно выявить и проанализировать сущность и содержание данного феномена.

**Изложение основного материала статьи.** В отечественной науке отмечается рост интереса к проблемам самовоспитания. В философских исследованиях М.С. Кагана, Е.Н. Князевой, И.С. Кона, С.П. Курдюмова, А.Г. Спиркина подчеркивается, что сложность бытия требует дальнейшего самосовершенствования, внимания к внутреннему миру человека, к самосознанию и его проявлению в процессе самовоспитания.

Рассматривая вопрос самосознания в самовоспитании, И.С. Кон указывает, что одной из важнейших функций самосознания личности является оказание помощи индивиду в выработке эффективной жизненной ориентации. Самосознание выступает мощным фактором самовоспитания, это не только познание себя, но и

известное отношение к себе: к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам, т. е. самооценка.

Философские науки дают представление о самовоспитании личности как духовно-практическом самоизменении с целью полноты индивидуального самовыражения и социального служения обществу. Важнейшим фактором самовоспитания подавляющее большинство философов считают свободу, рассматривая личность и свободу в диалектическом единстве и подчеркивая при этом не столько ценность свободы «от», сколько свободы «для».

Отечественные психологи, в отличие от мнения большинства зарубежных авторов, считают, что процесс самовоспитания личности осуществляется, прежде всего, в деятельности (М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Факторы наследственности и среды определяют не суть процесса, а лишь различные вариации в пределах нормы. В процессе обучения и воспитания возникают новообразования в психике и личности, которые характеризуют более высокую степень их организации и функционирования (А.А. Бодалев, В.И. Селиванов). Самовоспитание непосредственно связано с развитием, его эффект во многом определяется основой, которую задает ему развитие.

Современная отечественная педагогика и психология стоят на тех позициях, что человек развивает, воспитывает, строит себя сам и достигает того уровня, на что у него хватает собственных сил при своевременной помощи извне.

Рассматривая само понятие «самовоспитание», необходимо отметить отсутствие единства мнения ученых в его толковании. В педагогической энциклопедии дается следующее определение: «Самовоспитание – сознательная, целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных» [17]. В исследованиях А.И. Кочетова указывается, что «самовоспитание – это осознанное, управляемое самой личностью развитие, в процессе которого в интересах общества и самой личности планомерно формируются качества, силы и способности человека, причем, функции воспитателя постоянно передаются воспитуемому (переход воспитания в самовоспитание)» [9]. При этом воспитание является важнейшим условием, предпосылкой и фактором самовоспитания.

По мнению Ю.М. Орлова, «самовоспитание – это определенный тип отношения, поступков, действий к самому себе и собственному будущему с точки зрения соответствия определенному идеалу» [12].

Самовоспитание в широком смысле слова – деятельность человека с целью изменить свою личность, считает Л.И. Рувинский. В узком значении – это ответ на вопрос: «Каким я должен быть?». Для ответа необходимо хорошо знать и уважать самого себя, хотеть сделать себя лучше, работать над собой постоянно. Не противоречит этому и определение, сформулированное А.В. Петровским: «Самовоспитание – сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности» [16].

Анализ понятий свидетельствует о том, что **«самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта..., сознательная и целенаправленная деятельность..., выработка человеком личностных качеств..., формирование личности в соответствии с поставленными целями..., деятельность по формированию и совершенствованию качеств..., целеустремленная, активная деятельность воина, направленная на формирование, развитие и совершенствование качеств..., общественно обусловленный процесс и настоятельная потребность каждого сознательного человека...»** [2, 3, 7, 8, 13, 14, 15].

Вопросам самовоспитания, как деятельности по формированию личности, в том числе военнослужащего, достаточно внимания уделяла русская педагогическая и военно-педагогическая мысль. Великие полководцы А.В. Суворов, М.И. Драгомиров, С.О. Макаров рассматривали самовоспитание как важнейший «инструмент» в подготовке военнослужащих. Так, А.В. Суворов рассматривая самовоспитание как деятельность, которая смогла его превратить «из слабого, хилого здоровьем мальчика в сильного физически и морально выносливого воина и полководца», составляет советы по самовоспитанию в известном письме к сыну полковника Карачая [5].

Разделяя данную точку зрения, русский педагог К.Д. Ушинский отмечал, что «самовоспитание – это не внешняя полировка личности, а глубокая морально-психологическая перестройка, основанная на цельности человека, его искренности и желании самосовершенствоваться» [19].

Интересный взгляд на вопросы самовоспитания у адмирала С.О. Макарова, который в своем труде «Рассуждение по вопросам морской тактики» пишет: «Человек, окончивший школьное образование, должен вступить в жизнь с сознанием, что он еще ничего не знает и не имеет никакого военного воспитания и что его познакомили лишь с программой знаний и показали рамки, в которые должна вложиться его личность в смысле воспитания, но и то и другое ему придется достигнуть самому, своими трудами, не надеясь на чью-нибудь помощь» [11]. Это означает, что феномен самовоспитания многогранен, направлен не только на действия «здесь и сейчас», но и предполагает систематическую, кропотливую работу над собой, вектор которого направлен на преобразование самого себя, формирования качеств необходимых для успешной социализации личности в обществе. «Офицер, который, выйдя из училища, перестает учиться, не может называться надежным офицером» [1].

Самовоспитание является непременным условием успеха в военно-профессиональной деятельности, которая требует от военнослужащего самого высокого уровня воспитанности и способности умело и мужественно защищать государственные интересы Родины. В современных условиях, когда военное дело продолжает непрерывно усложняться и резко повышается значимость военно-профессиональной подготовки, роль самовоспитания будущего офицера Росгвардии возросла. Самовоспитание приобрело значение важного фактора успешной подготовленности курсантов к выполнению своего воинского долга. Как самостоятельная и систематическая сознательная деятельность военнослужащего, самовоспитание направлено не только на выработку и совершенствование необходимых государственно-патриотических, духовно-нравственных, морально-психологических, военно-профессиональных, физических и других качеств, но и на преодоление негативных элементов в поведении и действиях будущего офицера Росгвардии, которые необходимо устранить. В этих случаях самовоспитание выступает в качестве внутренней основы процесса перевоспитания личности военнослужащего. В связи с этим, необходимо выработать потребность в совершенствовании, изучении своих личностных качеств, анализе решения повседневных и перспективных задач, умение посмотреть на себя как бы со стороны, объективно оценить свои возможности, непрерывно контролируя свое поведение, внося изменения в свою деятельность и поведение.

Таким образом, придерживаясь определения В.Н. Герасимова, «под самовоспитанием личности



все «за» и «против», приводит для себя доводы, аргументы, подтверждающие одни мысли и действия и опровергающие другие. Он задает себе различные вопросы и стремится дать на них правильные ответы. Это поиск истины.

В прямой связи с самоубеждением находится *самокритика* курсанта – важнейшее условие самовоспитания, позволяющее ему вскрывать свои собственные недостатки, объективно оценивать достоинства и на основе этого корректировать задачи, методы и средства самовоспитания. Этот метод, используя принцип «не поступай с людьми так, как не хотел бы чтобы поступали с тобой», является одним из основных в процессе самовоспитания, поскольку.

*Самовнушение* – это осознанное управление собой, своими чувствами и действиями, посредством слов. Необходимость владения самовнушением диктуется потребностью в нужный момент (физическая усталость, пропавший интерес или мотивация к делу, проявление лени и т.д.) изменить своё состояние за счет веры в себя и свои возможности. К примеру, при несении службы на посту ночью, когда военнослужащему физически хочется спать, и появляется пограничное состояние между сном и бодрствованием. В таком состоянии психика военнослужащего может легко поддаться на создание комфортных условий для тела в виде сна (что запрещено Уставом), самовнушением о возможных негативных последствиях, военнослужащий приводит себя в состояние бодрствования.

Для претворения своего идеала, мыслей, убеждений в жизнь, для выработки сильной воли, устойчивых нравственных привычек, в целях самодисциплинирования курсантов применяется *метод самоупражнения*. Он органически сочетается с методом самоубеждения. Самоупражнение чаще всего начинают с самоупорядочения и самоорганизации своей деятельности, представляющих собой тщательное продумывание и четкое реальное планирование своей работы: выполнение повседневных обязанностей, повышение общеобразовательных, профессиональных знаний, эстетического и физического развития. Наличие плана в работе позволяет осуществить контроль за собой, накопление необходимого материала для самоотчета и самоанализа.

*Самоконтроль, самоотчет и самоанализ* – существенные элементы самовоспитания. С их помощью определяется эффективность самоупражнения, самовоспитания, выявляется и закрепляется положительный опыт, устраняется то, что мешает самосовершенствованию.

Самоконтроль в процессе упражнения дополняется иногда *самоприказом*. Например: «Будь выдержан». Отдельные курсанты вырабатывают для себя правила, которыми руководствуются в своих действиях. Например: «Доводить начатое дело до конца».

В процессе самовоспитания курсанты прибегают к разнообразным *средствам* стимуляции: *самоободрению, самопоощрению*. Значение самоощущения и самоодобрения состоит в том, что они поднимают эмоциональную сферу военнослужащего, повышают его самооценку, веру в себя, мобилизуют его силы на новые хорошие дела, закрепляют положительные качества. Справедливости ради укажем, что можно использовать *самопринуждение и самонаказание* тогда, когда в процессе самовоспитания курсант делает отступления от намеченных им самим правил поведения. Обнаружив такие отступления, нужно обязательно использовать определенные действия по отношению к самому себе и применить то или иное наказание.

*Четвертый этап самовоспитания* – результативно-оценочный. Он определяет, что удалось и что не удалось в работе над собой. На этом этапе происходит самодиагностика, критический анализ достигнутого и принимается решение на дальнейшее самокорректирование работы над собой. Новый цикл является прямым продолжением предыдущего.

Рассматривая воспитательные возможности по формированию личности курсанта средствами самовоспитания, особое значение имеет личный пример командиров (начальников), преподавателей и других лиц, участвующих в становлении курсанта как офицера. Он обладает большой наглядностью и увлекательностью. «Слово – учит, а пример ведет» – гласит народная мудрость. В глазах подчиненных только тот хороший поступок заслуживает одобрения и подражания, который совершен авторитетным и уважаемым человеком. Это особенно относится к командирам (начальникам). А.С. Макаренко говорил, что «без авторитета невозможен воспитатель». Драгомиров же, считал важным, чтобы офицеры вырабатывали «в себе правильное отношение к приказанию». Только выработав «законность в самом себе, офицер будет чуток к незаконности и не даст развиться ей в своих подчиненных» [6]. Все это показывает неразрывную связь личного примера с самовоспитанием в себе качеств, жизненно необходимых командиру, для создания подчинённым условий эффективной совместной деятельности, и соответственно, для успешного выполнения поставленных служебно-боевых задач, как подчинёнными по отдельности, так и воинским коллективом в целом.

Курсант, попав в незнакомую для него обстановку военного института, учится новому поведению прежде всего на примере сержантов, офицеров подразделения, преподавателей. Их поведение – пример для него и в учебе, и в службе, и в быту. В трудной обстановке пример командира поднимает дух подчиненных, вселяет в них смелость, решительность, мужество, облегчает перенесение тягот и лишений, зовет на подвиги. Поэтому офицеры и сержанты призваны служить примером для подчиненных во всем.

Личный пример приобретает большую силу воспитательного влияния, если он естественно вытекает из внутренних качеств и убеждений командира, проявляется не от случая к случаю, а постоянно. Более того, его действенность находится в зависимости от умения командира убеждать курсанта в необходимости строго соблюдать законы воинской службы, подкрепляя эти разъяснения непреклонной требовательностью. Естественно, что воспитание зависит от личного примера командира, его поведения, отношения к курсантам, мировоззрения, деловых качеств, авторитета. Сила положительного воздействия примера увеличивается, когда командир своей личностью, своим авторитетом действует систематически и последовательно. Сила положительного воздействия командира будет возрастать, когда подчиненные убедятся – между словом и делом их начальника нет расхождений, ко всем своим подчиненным он относится ровно и доброжелательно.

Однако укажем, что для воспитания высоких моральных качеств у других, надо самому обладать ими. В качестве примера приведем советы, который дает Суворов своему крестнику: «Будь чистосердечен с твоими друзьями, умерен в своих нуждах и бескорыстен в своем поведении... Люби истинную славу: отличай любочестие от надменности и гордости. Учись заблаговременно прощать погрешности ближнему, и никогда не прощать их самому себе. Упражняй тщательно своих подчиненных, и во всем собой подавай пример... Будь терпелив в военных трудах; в несчастье не унывай и не отчаивайся... остерегайся временной

запальчивости» [4].

Следуя положительному примеру, подражая ему, курсанты тем самым совершенствуют свои качества, приобретая уверенность в правильности своего поведения.

Учитывая специфику воинской службы, и для более эффективного воспитания курсантов в стенах ВООВО войск национальной гвардии Российской Федерации необходимо учитывать следующие психолого-педагогические аспекты личного примера командира:

Во-первых, личный пример командира является тем условием, которое дает ему моральное право воспитывать других. Слову начальника подчиненные верят, если оно не расходится с делом, подкрепляется практикой, способностью офицера вместе с курсантами преодолевать все трудности обучения в военном институте, высокой инициативностью и самостоятельностью самого офицера.

Во-вторых, личный пример любого начальника является основой его авторитета. По делам и поступкам начальника подчиненные судят о его достоинствах и недостатках. Наблюдая за его поведением, они составляют о нем свое мнение и определяют свое отношение к нему.

В-третьих, личный пример имеет большую наглядность. Поведение офицера – пример для подчиненного в несении боевого дежурства, в воинской дисциплине, в учебе и быту.

Командир обязан показывать пример буквально во всем. Чтобы действительно воспитывать, необходимо не только хорошо знать военное дело, но и иметь высокие морально-деловые качества.

В-четвертых, личный пример – очень важное средство для подъема и вдохновения личного состава в трудной, экстремальной обстановке, когда необходимо поднять упавший дух подчиненных, вселить в них мужество, уверенность в победе, способность перенести любые испытания и выполнить поставленную служебно-боевую задачу.

**Выводы.** Таким образом, самовоспитание военнослужащих войск национальной гвардии РФ – это осознанная, спланированная индивидуальная программная активная деятельность по формированию у себя необходимых качеств для эффективного выполнения служебно-боевых задач в мирное и военное время по своему предназначению. Данная деятельность строится на основе глубокой нравственной зрелости, самодисциплины, опоры на идеалы, смыслы-ценности государства.

Для курсантов, как будущих офицеров Росгвардии, во всём его многообразии (от путей, средств до методов) играет важнейшую роль по формированию важнейших командирских, профессиональных качеств, необходимых для успешного выполнения поставленных как перед ними лично, так и перед его воинским коллективом (подразделением) служебно-боевых задач.

#### **Литература:**

1. Бархаев Б.П., Караяни А.Г., Перевалов В.Ф., Сыромятников И.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. – М.: Воениздат, 2006. – 488 с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
3. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003.
4. «В чем же заключалось Суворовское искусство мотивировать солдат на победу?» / [http://studbooks.net/519743/istoriya/zaklyuchalos\\_suvorovskoe\\_iskusstvo\\_motivirovat\\_soldat\\_pobedu](http://studbooks.net/519743/istoriya/zaklyuchalos_suvorovskoe_iskusstvo_motivirovat_soldat_pobedu)
5. Генералиссимус Суворов – М: Госполитиздат. 1947.
6. Драгомиров М.И. Избранные труды – М: Воениздат. 1956.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
8. Кондаков И.М. Психологический словарь. СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
9. Кочетов, А.И. Методология и методика исследования проблем самовоспитания. – Рязань: Изд-во Рязанского гос. пед. ин-та, 1978. – 144 с.
10. Кульчицкий В.М. Советы молодому офицеру / [http://artofwar.ru/k/kazakow\\_a\\_m/text\\_0260.shtml](http://artofwar.ru/k/kazakow_a_m/text_0260.shtml)
11. Макаров С.О. Рассуждения по вопросам морской тактики – М: Военмориздат, 1942.
12. Орлов, Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. Беседы психолога со старшеклассниками: кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
13. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург. В.С. Безрукова. 2000.
14. Педагогическая культура офицера: научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее / А.В. Барабанщиков, С.С. Муцёнов, М.: Воениздат, 1985.
15. Под ред. О.Ю. Ефремова Военная педагогика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. – 640 с.
16. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – 494 с.
17. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. А – М / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1992, 1993. – 608 с.
18. Селевко Г.К. Концепция самовоспитания / Современные концепции воспитания / Отв. ред. Байбородова Л.В. Ярославль, 2000.
19. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: педагогические статьи 1862-1860 гг., – М.: АПН, 1948. Т.3. – 654 с.
20. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – М.: АПН, 1950. Т.8: Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии), том 1. – 776 с.

УДК: 376 (045)

кандидат психологических наук, доцент **Иневаткина Светлана Евгеньевна**  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);  
магистрант направления **Специальное (дефектологическое) образование профиль**  
**Дефектологическое сопровождение субъектов образования Лазарева Наталья Владимировна**  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

### К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение»; приводится характеристика детей с расстройствами аутистического спектра; описывается процедура проведения исследования, направленного на выявление особенностей развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра; анализируются полученные результаты. Кроме того, описывается предложенная программа психолого-педагогического сопровождения дошкольников указанной категории.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, дети дошкольного возраста, дети с расстройствами аутистического спектра.

*Annotation.* The article reveals the essence of the concept of "psychological and pedagogical support"; a characteristic of children with autism spectrum disorders; describes the procedure for conducting a study aimed at identifying the features of development of preschool children with autism spectrum disorders; the results are analyzed. In addition, the proposed program of psychological and pedagogical support of preschool children of this category.

*Keywords:* psychological and pedagogical support, children of preschool age, children with autism spectrum disorders.

**Введение.** За последние годы в системе образования Российской Федерации произошли значительные изменения относительно организации процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день, активно внедряется инклюзивное образование, в рамках которого обучающемуся предоставляется адаптированная основная образовательная программа, составленная с учетом его индивидуальных особенностей. В зависимости от тяжести дефекта ребенок может осваивать программные требования посредством домашнего обучения, либо в коллективе сверстников. При этом, необходимо отметить, что обучающийся с ограниченными возможностями здоровья нуждается в психолого-педагогическом сопровождении.

Особую категорию составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Расстройство аутистического спектра (РАС) характеризуется спектром затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также набором специфических поведенческих актов. Обучающиеся указанной категории, нуждаются в индивидуальном подходе при проектировании программы психолого-педагогического сопровождения.

В последние годы все более активным стало распространение информации о проблемах помощи детям указанной категории. Во многом это связано с тем, что число детей с расстройствами аутистического спектра за последние годы возросло в несколько десятков раз. Построение целостной системы помощи детям данной категории представляет собой сложный процесс, основным двигателем которого являются родительские сообщества.

**Изложение основного материала статьи.** В современной науке сложилось несколько подходов к понятию «сопровождение». Так, в научном обиходе термин «сопровождение» зачастую употребляется в ситуации, когда речь идет о процессе сопровождения; в случае если упоминается служба сопровождения, а также при рассмотрении методов сопровождения.

Отечественные ученые понимают под сопровождением – помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка. В данном контексте процесс выступает как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию [2; 3; 6].

Н. Я. Семаго и Е. А. Соломахина процесс сопровождения понимают как поддержание функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала [7, с. 5].

Под методом сопровождения понимается способ практического осуществления, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностика возникшей проблемы; информация о существовании проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения.

Служба, осуществляющая психолого-педагогическое сопровождение, как правило, предоставляет комплексную помощь ребенку всех специалистов образовательного учреждения, обеспечение разнонаправленной психолого-педагогической, медико-социальной поддержки детей и их родителей.

Расстройства аутистического спектра в отечественной психологической школе рассматривается как биологически обусловленное нарушение психического развития, включающее дефицитность аффективной и когнитивной сфер психики. Формирование этого типа дизонтогенеза связано с тяжелой дефицитностью организации отношений ребенка с миром. Характерны нарушения отношений с предметным и социальным миром, трудности активной переработки информации; общая задержка развития представлений о повседневной окружающей действительности, их бедность, фрагментарность, разрозненность, недостаточность смысловых связей [7].

Формальное накопление знаний нередко не является трудностью для ребенка с расстройствами аутистического спектра. При этом, набор информации сам по себе, как правило, не приводит к преодолению фрагментарности картины мира, развитию компетентности такого ребенка, к развитию отношений с миром и его практическому освоению. Накопление и осмысление эмпирического материала в этой области может послужить основой для организации эффективного психолого-педагогического сопровождения.



Е. Р. Баенская, О. С. Никольская и др. отечественные авторы в своих работах подчеркивают, что одним из главных нарушений, препятствующим успешному развитию ребенка с расстройствами аутистического спектра, является нарушение адаптации и социализации в обществе. Это проявляется в недостаточном развитии, отсутствие потребности и способности к общению, проявляющееся в виде: уклонения от контакта, отставании или отсутствии разговорной речи, неспособности завязать или поддержать разговор, отсутствии диалоговых форм взаимодействия, непонимании своих и чужих переживаний и других специфических особенностей. Поэтому в настоящее время ранний детский аутизм становятся не только клинической, но, в первую очередь, психолого-педагогической проблемой [1; 5].

Ряд российских исследователей в своих работах ставят вопрос о выявлении природы расстройства аутистического спектра. В исследованиях О. С. Аршатской, А. В. Аршатского, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, О. С. Никольской аутизм рассматривается как результат нарушений в эмоциональной сфере детей и подростков [1; 5]. В свою очередь, экспериментальные данные, полученные в исследованиях В. М. Башниной свидетельствуют о генетических и нейробиологических корнях аутизма. Кроме того, автор указывает на взаимосвязь указанного состояния с нарушениями функций головного мозга [3, с. 154–155].

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе Центра продленного дня ФГБОУ ВО «МГПИ им. М. Е. Евсевьева» г. о. Саранск. В эксперименте приняли участие 9 дошкольников с расстройствами аутистического спектра 6-7 лет. Особенности развития испытуемых, принявших участие в исследовании, характеризуются нарушениями коммуникативных функций в социальном взаимодействии, наличием стереотипных поведенческих актов, ограниченным кругом интересов и видов деятельности, представленными в репертуаре дошкольников. При этом, отсутствуют грубые эмоционально-волевые нарушения, связанные с агрессивными реакциями направленными на себя и окружающих.

Первым этапом был организован и проведен констатирующий эксперимент, основной целью которого было изучение уровня развития познавательной и эмоциональной сферы дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Диагностический инструментарий был подобран исходя из конкретных задач. Так, для исследования особенностей эмоционально-волевой сферы были предложены диагностические методики: «Наблюдение», «Узнай эмоции». Исследование уровня сформированности познавательной сферы осуществлялось с помощью следующих диагностических заданий: «Сосчитай и запомни» (исследование уровня сформированности памяти); «Лабиринт» (исследование уровня сформированности внимания); «Четвертый лишний», «Логическая цепочка» (исследование уровня сформированности мышления).

При исследовании особенностей эмоционально-волевой сферы, в первую очередь осуществлялось наблюдение за поведением испытуемого. В качестве основных критериев выступили следующие: наличие или отсутствие устойчивых дефицитов в социальной коммуникации и социальном взаимодействии; наличие или отсутствие стереотипных или повторяющихся моторных движений, повторяющихся фраз. Кроме того, с целью исследования особенностей развития эмоционально-волевой сферы было предложено задание, в рамках которого предлагалось определить эмоциональное состояние другого человека по картинке.

Анализ результатов позволяет говорить о том, что у большинства испытуемых (77,8%), поведение характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой. Эмоции выражаются слабо, в поведении присутствуют стереотипные реакции. Кроме того, были обнаружены дефициты в невербальном коммуникативном поведении, используемом в социальном взаимодействии, которые проявлялись в отсутствии зрительного контакта и отсутствии мимики и жестов.

Задание, в котором необходимо было определить по картинке эмоциональное состояние другого человека, выполнить не удалось: испытуемые механически, практически не глядя на картинку брали первую попавшуюся карточку, предложенную помощь экспериментатора не использовали, в контакт с ним не вступили.

У незначительной части испытуемых (22,2%) поведение характеризовалось импульсивностью, наличием дефицитов в установлении и поддержании социальных взаимоотношений, потребностью в следовании правилам или схемам поведения, трудностями в общении с экспериментатором в рамках выполнения задания, но при этом отсутствовали стереотипные или повторяющиеся моторные движения, повторяющиеся речевые шаблоны. При выполнении задания, предложенная экспериментатором помощь использовалась, что позволило частично его выполнить.

Следующим этапом было организовано исследование, направленное на определение уровня сформированности познавательной сферы. Для проведения диагностического задания на исследование уровня развития памяти, экспериментатор предлагал детям картинки с изображением овощей и шариков. Испытуемые должны сосчитать сколько на карточке предметов (овощей или шариков) и запомнить их количество. Затем экспериментатор переворачивает карточку и предлагает вспомнить что было изображено на карточке и в каком количестве.

Результат, полученный с помощью данного диагностического задания позволил определить, что испытуемые умеют считать только до пяти, а процесс запоминания избирателен, смысловое запоминание мало доступно. Также наблюдается недостаточная быстрота и прочность запоминания. Смысловое запоминание и воспроизведение возможно только с помощью педагога. Большая часть испытуемых (77,8%) не смогли выполнить задание, помощь экспериментатора не использовали. Отрадно, что 22,2% дошкольников с расстройствами аутистического спектра при выполнении задания использовали помощь экспериментатора, что позволило справиться с заданием. Так, объем зрительной памяти испытуемых составил 2-3 образа. При воспроизведении были допущены ошибки и неточности.

Далее был исследован уровень сформированности внимания. Детям предлагалась карточка с изображением лабиринта. В предъявляемом экспериментатором задании говорилось о необходимости помочь персонажу – белочке добраться до своего домика. Перед началом выполнения задания экспериментатор подробно объяснил, что белочка может выбрать любую из имеющихся трех дорожек, но только одна из них ведет к ее домику.

Полученные результаты, свидетельствуют о том, что большинство дошкольников с расстройствами аутистического спектра (66,7%) не смогли выполнить, описанное выше задание. Многие действовали с карточкой, не учитывая озвученную инструкцию, при выполнении задания дети не фиксировали внимание на объекте. Концентрация, продуктивность и устойчивость внимания значительно ниже возрастной нормы.

Лишь 33,3 % испытуемых частично выполнили задание с помощью экспериментатора после многочисленного повторения, показа и направляющей помощи. Дошкольники при выполнении задания сбивались, возвращаясь в начало пути. При этом, объем внимания ограничен, концентрация ниже возрастной нормы.

Для исследования уровня сформированности мышления были предложены следующие методики: «Четвертый лишний»; «Логическая цепочка»; «Понимание смысла на картин с изображением нелепых ситуаций».

У большинства испытуемых (77,8 %) уровень мышления низкий. Так, при выполнении задания «Четвертый лишний» дошкольники с расстройствами аутистического спектра затрудняются при выборе лишнего предмета. При рассматривании карточки застревают на одном предмете, выделяя его в качестве лишнего, в том числе после многочисленного обучения и конкретного указания экспериментатора. Сложности возникают и при выполнении диагностического задания «Логическая цепочка». На просьбу экспериментатора продолжить ряд указывают на предметы спонтанно, не пытаясь понять логику смены предметов ряда.

Более высокие результаты отмечены у 22,2 % дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Предложенные диагностические задания были выполнены с помощью экспериментатора. Лишний предмет обнаружен после проведенного обучения; логическая цепочка была продолжена по образцу, составленному совместно с экспериментатором.

Результаты, полученные на этапе констатирующего эксперимента, позволяют говорить о том, что у большинства испытуемых поведение характеризуется следующими особенностями: наблюдается отрыв от реальности, отгороженность от мира, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверххранимость в контактах со средой. Эмоции выражаются слабо, в поведении присутствуют стереотипные реакции. Также обнаруживаются дефициты в невербальном коммуникативном поведении, используемом в социальном взаимодействии: отмечается отсутствие зрительного контакта, отсутствие мимики и жестов. Кроме того, испытуемые не способны самостоятельно определить эмоциональное состояние другого человека, при этом не проявляют интереса к эмоциональному состоянию другого.

Лишь у части дошкольников с расстройствами аутистического спектра наблюдаются поведенческие акты, характеризующиеся попытками поддержания взаимодействия с экспериментатором. Испытуемые участвуют во взаимодействии, которое было инициировано со стороны взрослого, используют предложенную им помощь при выполнении задания. При этом, в поведении наблюдаются специфические поведенческие реакции, связанные с потребностью в следовании правилам или схемам поведения.

Анализируя результаты, полученные при исследовании уровня сформированности познавательных процессов, возможно констатировать низкий уровень внимания, памяти и мышления. Лишь незначительная часть дошкольников с расстройствами аутистического спектра частично выполнили, предложенные задания с помощью экспериментатора. Большая часть испытуемых не только не смогли выполнить задания, но и не смогли воспользоваться помощью взрослого. Описанные результаты свидетельствуют о том, что необходимо психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с расстройствами аутистического спектра, которое будет включать не только работу над повышением уровня сформированности познавательных процессов, а в первую очередь, коррекцию поведения.

В связи с этим следующим этапом было организовано экспериментальное обучение, цель данного этапа – разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Для реализации указанной цели, была составлена разноразовая программа индивидуального психолого-педагогического сопровождения дошкольников, имеющих расстройства аутистического спектра. Указанная программа, направлена на коррекцию эмоционально-волевой сферы и повышение уровня сформированности познавательной сферы.

Коррекция эмоционально-волевой сферы осуществлялась с использованием прикладного анализа поведения (АВА). Указанный метод основывается на принципах бихевиоризма, в основе которых поведенческие технологии и методы обучения. При этом подходе все сложные навыки: речь, игра, умение совершать моторные действия, умение смотреть в глаза – разбиваются на мелкие действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие. Взрослый при этом достаточно активно управляет деятельностью ребенка. Правильные действия закрепляются до автоматизма; неправильные – исключаются. Для достижения желаемого поведения специалисты используют подсказки и стимулы. Для каждого ребенка составляется индивидуальный план поэтапного развития.

Для повышения уровня сформированности познавательных процессов проводились индивидуальные занятия (три раза в неделю) в течение 6 месяцев, направленные на коррекцию внимания, памяти, мышления. Упражнения подбирались в соответствии с индивидуальными особенностями каждого испытуемого.

Заключительным этапом нашего исследования был проведен контрольный эксперимент. Целью, которого стало изучение динамики уровня развития познавательной и эмоционально-волевой сферы дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В качестве диагностического инструментария были предложены методики, использовавшиеся на этапе констатирующего эксперимента, но с другим стимульным материалом.

Полученные данные позволяют констатировать наличие положительной динамики. Так, поведение большинства испытуемых улучшилось: в поведении значительно реже проявляются специфические и стереотипные реакции; контакт с окружающими затруднен, но длительность его увеличилась; появились попытки использовать предложенную взрослым помощь; у многих испытуемых были отмечены слабые попытки использования невербальных средств общения. Уровень сформированности познавательных процессов остался на прежнем уровне, но появились новые навыки и умения: испытуемые научились выполнять инструкцию экспериментатора, действовать по образцу, работать с картинками и карточками и др.

**Выводы.** Полученные результаты, позволяют говорить о необходимости индивидуального психолого-педагогического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра, в рамках которого необходимо проводить коррекцию не только познавательных процессов, а в первую очередь необходима коррекция эмоционально-волевой сферы. Указанная последовательность позволит организовать работу с дошкольниками, имеющими расстройства аутистического спектра более эффективно, так как игнорирование нарушений в эмоциональной сфере детей указанной категории не позволит продвинуться ни в коррекции

познавательных процессов, ни в формировании навыков счета, письма и т.д. Результаты проведенного контрольного эксперимента, доказали эффективность и целесообразность предложенной программы, в рамках которой на первом месте коррекция поведения и эмоционально-волевой сферы.

#### Литература:

1. Баенская, Е. Р. Нарушения аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма / Е. Р. Баенская // Дефектология, – 2008. – № 4. – С. 11–19.
2. Басюк, В. С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения / В. С. Басюк, // Развитие личности. – 2007. – № 3. – С. 160–165.
3. Башина, В. М. Ранний детский аутизм / В. М. Башина // Исцеление. – 1993. – С. 154– 165.
4. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
5. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Аршатская, А. В. Аршатский, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская. – М.: Теревинф, – 2011. – 196 с.
6. Плугина, М. И. Служба психологического сопровождения / М. И. Плугина // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 124–126.
7. Семаго, Н. Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС [Электронный ресурс] / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. № 1. – С. 4–14. – Режим доступа: doi : 10.17759/autdd.2017150101 (дата обращения: 20.01.2018).

Педагогика

УДК:378.1

**доктор педагогических наук, профессор РАЕ Камалеева Алсу Рауфовна**

Казанский федеральный университет, Институт педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань);

**доктор педагогических наук, профессор Гильманшина Сурия Ирековна**

Казанский федеральный университет (г. Казань)

### КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ОСНОВЕ ЭЛЕМЕНТОВ КВАНТОВОЙ ХИМИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается история введения понятия "межпредметные связи", как одной из форм всеобщего принципа системности; описываются функции (образовательная, воспитательная, методологическая) и типы межпредметных связей (хронологическая и содержательная); делается акцент на том, что успешного изучения дисциплины «Основы строения вещества и квантовая химия» студентам необходимо усвоить определенные дисциплины: химии, физики, математики.

*Ключевые слова:* межпредметные связи, функции и типы межпредметных связей, принцип системности, студенты.

*Annotation.* In article the history of introduction of the concept "intersubject communications" as one of forms of the general principle of systemacity is considered; functions (educational, educational, methodological) and types the mezhredmetnykh of communications are described (chronological and substantial); the emphasis is placed that successful studying of discipline "Bases of a structure of substance and quantum chemistry" students need to acquire certain disciplines: chemistry, physics, mathematics.

*Keywords:* intersubject communications, functions and tipymez hpredmetnykh of communications, principle of systemacity, students.

**Введение.** Тесную связь химии, физики и математики М.В. Ломоносов красочно выразил в следующих словах "Химия руками, математика очами физическими по справедливости назваться может" [7].

И чтобы подчеркнуть, что эта иерархическая связь между естественными науками обуславливает их единство, т. е. целостность всего естествознания как одной системы, Ф. Энгельс прибег к таким определениям отраслей естествознания, которые указывают на происхождение высших форм из низших, — одну из другой. Физику он назвал механикой молекул, химию — физикой атомов, а биологию — химией белка. При этом Ф. Энгельс отметил, что такого рода прием не имеет ничего общего с механистической попыткой сведения одной формы к другой, что это — лишь демонстрация диалектической связи между разными уровнями как материальной организации, так и ее познания, и вместе с тем это — демонстрация скачков от одного дискретного уровня научных знаний к другому и качественного отличия этих уровней между собой [5, с. 538, 545].

На необходимость взаимосвязей между учебными предметами для отражения целостной картины мира, создания системы знаний о природе указывали в свое время еще А. Дистервег, Я.А. Коменский, Н.К. Крупская, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский. Дальнейшее развитие проблема межпредметных связей получила в работах И.Д. Зверева, В.Н. Максимовой, А.В. Усовой, В.Н. Федоровой, а также в диссертационных исследованиях А.А. Боброва, В.С. Елагиной, А.Ф. Зубова, С.А. Крестникова, И.Б. Николаевой, М.Ж. Симоновой, М.А. Чувьириной, В.Н. Янцена и других. В докторских и кандидатских диссертациях С.Н. Бабиной, И.Л. Беленок, М.Н. Берулавы, А.И. Гурьева, И.С. Карасовой, В.Е. Медведева, В.А. Основиной, А.В. Петрова, Р.П. Петровой, С.А. Старченко, Н.С. Файзуллаевой, О.А. Яворука и других рассмотрены проблемы реализации межпредметных связей в процессе обучения предметам естественнонаучного цикла в средней школе и в вузе. Практически все эти авторы указывают на актуальность и значимость этой проблемы для современной школы, а значит и для педагогических вузов, призванных готовить для школы учителей, способных осуществлять межпредметные связи.

История развития межпредметных связей в XX веке структурируется на три качественно различных этапа [3]: рубеж XIX-XX веков (20-годы) - проблемно-комплексное обучение на межпредметной основе (трудовая школа - А.К.Гастев, Г.Кершенштейнер); 50-60-е годы – межпредметные связи (преимущественно на уровне средней школы - О.А.Абасзаде, Н.А.Лошкарева, С.Н. Никонова, В.Н.Янцен); 70-е годы – межпредметные связи, в том числе в среднем профессиональном образовании (Ш.М.Касабов, П.Н.Новиков, Н.А.Розенберг, В.А. Скакун, А.З.Шакирзянов); 80-90 годы - начало этапа развития интеграции (В.Ф.Ефименко, И.Д.Зверев, В.Н.Максимова, М.М.Махмутов, Н.И.Резник, А.В.Усова и др.).

**Формулировка цели статьи и задач.** В настоящее время в научной литературе «межпредметные связи» (МПС) рассматриваются как *дидактическое средство* повышения эффективности усвоения знаний, умений и навыков (И.Д. Зверев, М.М. Левина и др.); как *условие развития* познавательной активности и самостоятельности школьников в учебной деятельности, формирование их познавательных интересов (Г.И.Беленький, В.Н.Федорова, А.В.Усова); как *средство реализации* принципов системности и научности обучения, условие повышения роли обучения в формировании научного мировоззрения, самостоятельный принцип обучения (А.И.Гурьев, И.Д.Зверев, Н.А.Лошкарева, В.Н.Максимова, М.М.Махмутов, Е.Е.Минченков, А.В.Петров и др.); как *средство реализации* единства общего, политехнического и профессионального образования (М.Н.Берулава, П.Н.Новиков); как одно из *условий повышения* научного уровня знаний (Д.М.Кирюшин, А.В.Усова, В.Н.Федорова); как *средство формирования* профессиональных знаний и умений (М.А.Горяинов, П.Н.Новиков).

Очевидно, что сама проблема межпредметных связей многоаспектна. Если анализировать эту проблему с философских позиций, то межпредметные связи возможно рассматривать как одну из форм всеобщего принципа системности. По мнению С.И.Архангельского, «...система не может ограничиваться рассмотрением даже в частном случае, и в оптимальной форме одного обособленного предмета. Рациональная система обучения требует установления и рассмотрения взаимосвязи и отношений всех предметов и видов обучения. Это значит, что система требует такого построения функционирования, которое бы обеспечивало не только усвоение определенных знаний, но и неперемные навыки их использования для дальнейшего самостоятельного приобретения новых знаний, а также их применения в определенной целесообразной деятельности (учебной, научной, общественной и т.д.)» [1, с. 57].

**Изложение основного материала статьи.** Как отмечает П.Г.Кулагин, «опасность изучения явлений и предметов вне их естественной взаимосвязи будет увеличиваться в связи с накоплением знаний и дифференциацией наук. Поэтому, чтобы ликвидировать разрыв между отдельными учебными дисциплинами, нужно такое обучение, при котором смежные предметы органически дополняли бы друг друга, опирались бы один на другой, способствовали анализу изучаемых событий, явлений и законов» [4, с. 58].

Многие педагоги и методисты обращают внимание на то, что в высшей школе проблема развития межпредметных связей требует своего разрешения, так как в вузах существует изолированное изучение дисциплин различных циклов и использование полученных знаний в профессиональной деятельности. Частным случаем реализации принципа межпредметных связей в высшей школе является применение при изучении общеобразовательных дисциплин задач прикладного характера. Различные аспекты этой проблемы рассматриваются в работах Ю.К. Бабанского, Г.Л. Луканкина, В.М. Монахова, Г.И. Саранцева и др. В них рассматриваются либо общедидактические аспекты профессиональной подготовки студентов вузов, либо реализация принципа межпредметных связей через построение системы прикладных задач и упражнений.

В связи с вышесказанным при формировании содержания курса «Основы строения вещества и квантовая химия» необходимо понимать, что предмет изучения не имеет четко очерченных границ, особенно между химией и физикой.

Учебные дисциплины – физика и химия – взаимосвязаны, причем взаимосвязи их обусловлены общими объектами познания (тела, процессы, закономерности в живой и неживой природе) и общими методами научного познания (теоретические, экспериментальные, математические).

Межпредметные связи должны выполнять образовательную, воспитательную, развивающую и методическую функции. *Образовательная* – формирование у учащихся общей системы знаний о мире, отражающей взаимосвязь различных форм движения материи. *Воспитательная* – формирование системы знаний и основ научного мировоззрения. *Развивающая* – развитие всесторонне гармонично развитой личности ученика. *Методологическая* – это обобщенная форма отношений между элементами структуры учебных предметов, обеспечивающая реализацию их мировоззренческих функций.

На разных этапах своего развития физика снабжала химию понятиями и теоретическими концепциями, оказавшими сильное воздействие на развитие химии. При этом, чем больше усложнялись химические исследования, тем больше аппаратура и методы расчетов физики проникали в химию. Необходимость измерения тепловых эффектов реакции, развитие спектрального и рентгеноструктурного анализа, изучение изотопов и радиоактивных химических элементов, кристаллических решеток вещества, молекулярных структур потребовали создания и привели к использованию сложнейших физических приборов спектроскопов, дифракционных решеток, электронных микроскопов... [2].

Развитие современной науки подтвердило глубокую связь между физикой и химией. Связь эта носит генетический характер, то есть образование атомов химических элементов, соединение их в молекулы вещества произошло на определенном этапе развития неорганического мира. Также эта связь основывается на общности строения конкретных видов материи, в том числе и молекул веществ, состоящих в конечном итоге из одних и тех же химических элементов, атомов и элементарных частиц. Возникновение химической формы движения в природе вызвало дальнейшее развитие представлений об электромагнитном взаимодействии, изучаемом физикой. На основе периодического закона ныне осуществляется прогресс не только в химии, но и в ядерной физике, на границе которой возникли такие смешанные физико-химические теории, как химия изотопов, радиационная химия.

Химия и физика изучают практически одни и те же объекты, но только каждая из них видит в этих объектах свою сторону, свой предмет изучения. Так, молекула является предметом изучения не только химии, но и молекулярной физики. Если первая изучает ее с точки зрения закономерностей образования, состава, химических свойств, связей, условий ее диссоциации на составляющие атомы, то последняя статистически изучает поведение масс молекул, обуславливающее тепловые явления, различные агрегатные состояния, переходы из газообразной в жидкую и твердую фазы и обратно, явления, не связанные с изменением состава молекул и их внутреннего химического строения.

Сопровождение каждой химической реакции механическим перемещением масс молекул реагентов, выделение или поглощение тепла за счет разрыва или образования связей в новых молекулах убедительно свидетельствуют о тесной связи химических и физических явлений. Так, энергетика химических процессов тесно связана с законами термодинамики. Химические реакции, протекающие с выделением энергии обычно в виде тепла и света, называются экзотермическими. Существуют также эндотермические реакции, протекающие с поглощением энергии. Все сказанное не противоречит законам термодинамики: в случае горения энергия высвобождается одновременно с уменьшением внутренней энергии системы. В

эндотермических реакциях идет повышение внутренней энергии системы за счет притока тепла. Измеряя количество энергии, выделяющейся при реакции (тепловой эффект химической реакции), можно судить об изменении внутренней энергии системы. Они измеряются в килоджоулях на моль (кДж/моль).

С возникновением теории относительности, квантовой механики и учения об элементарных частицах раскрылись еще более глубокие связи между физикой и химией. Оказалось, что разгадка объяснения существа свойств химических соединений, самого механизма превращения веществ лежит в строении атомов, в квантово-механических процессах его элементарных частиц и особенно электронов внешней оболочки. Именно новейшая физика сумела решить такие вопросы химии, как природа химической связи, особенности химического строения молекул органических и неорганических соединений и т.д.

В сфере соприкосновения физики и химии возник и успешно развивается такой сравнительно молодой раздел из числа основных разделов химии как физическая химия, которая оформилась в конце XIX в. в результате успешных попыток количественного изучения физических свойств химических веществ и смесей, теоретического объяснения молекулярных структур. Экспериментальной и теоретической базой для этого послужили работы Д.И. Менделеева (открытие Периодического закона), Вант-Гоффа (термодинамика химических процессов).

Со второй половины XX в. в связи с интенсивной разработкой проблем ядерной энергии возникли и получили большое развитие новейшие отрасли физической химии - химия высоких энергий, радиационная химия (предметом ее изучения являются реакции, протекающие под действием ионизирующего излучения), химия изотопов. Особый интерес вызывают ядерные реакции, энергетический выход этих реакций в виде поглощения или выделения энергии.

Оглядываясь на историю взаимоотношений физики и химии, мы видим, что физика играла важную, подчас решающую роль в развитии теоретических концепций и методов исследования в химии. Степень признания этой роли можно оценить, просмотрев, например, список лауреатов Нобелевской премии по химии. Не менее трети в этом списке авторы крупнейших достижений в области физической химии. Среди них - те, кто открыл радиоактивность и изотопы (Резерфорд, М. Кюри, Содди, Астон, Жолио-Кюри и др.), заложил основы квантовой химии (Полинг и Малликен) и современной химической кинетики (Хиншелвуд и Семенов), развил новые физические методы (Дебай, Гейеровский, Эйген, Норриш и Портер, Герцберг). Наконец, следует иметь в виду и то решающее значение, которое начинает играть в развитии науки производительность труда ученого. Физические методы сыграли и продолжают играть в этом отношении в химии революционизирующую роль. Достаточно сравнить, например, время, которое затрачивал химик-органик на установление строения синтезированного соединения химическими средствами и которое он затрачивает теперь, владея арсеналом физических методов. Несомненно, что этот резерв применения достижений физики используется далеко недостаточно.

Подведем некоторые итоги. Мы видим, что физика во все большем масштабе и все более плодотворно вторгается в химию. Физика вскрывает сущность качественных химических закономерностей, снабжает химию совершенными инструментами исследования. Растет относительный объем физической химии, и не видно причин, которые могут замедлить этот рост.

Преподаватели дисциплин естественнонаучного цикла в своей практической работе решают проблемы реализации как межпредметных, так и внутрипредметных связей, выявляют общие научные закономерности, фундаментальные понятия, принципы, находят точки соприкосновения содержания курсов математики, физики, химии и так далее. Проблемы не новы, и существуют различные подходы к их решению. Необходимо выбрать оптимальные.

Межпредметные связи классифицируют по разным основаниям [8]. Главным образом их делят на группы по временному и информационному признакам. Поэтому выделяют хронологические и содержательные межпредметные связи (см. рис. 1) [6].

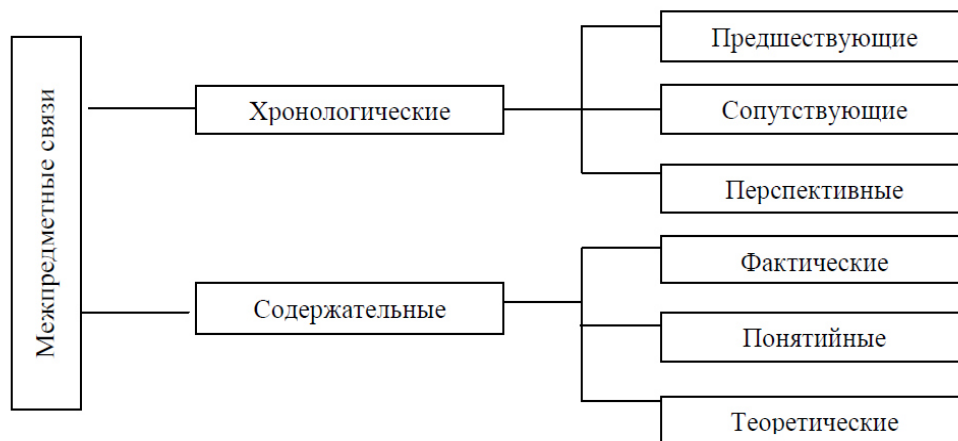


Рисунок 1. Схема классификаций межпредметных связей

**Хронологические** межпредметные связи по временному признаку классифицируют на предшествующие, сопутствующие и перспективные.

*Предшествующие* связи – это связи курса физики с материалом, изучавшимся в других предметах раньше. Например, в процессе изучения гидро- и аэростатики в курсе физики устанавливаются связи с материалом, изученным раньше в курсах природоведения и географии (сообщающиеся сосуды, шлюзы, воздухоплавание, атмосфера, атмосферное давление и др.).

*Сопутствующие* связи – это связи между понятиями, законами, теориями, одновременно изучаемыми в разных учебных предметах. Например, сопутствующими являются связи курсов физики и химии при

формировании понятий об атоме и его характеристиках, связи курсов физики и математики при изучении понятия гармонического колебания. Названные вопросы изучаются в разных учебных дисциплинах параллельно.

*Перспективные* связи – это такие связи, при которых материал курсов физики и химии является базой для изучения других предметов. Например, понятия материи, пространства, времени, движения, взаимодействия рассматриваются сначала в курсах физики и химии, а затем обобщаются в курсе обществознания.

Исходя из содержания учебного материала **содержательные** межпредметные связи классифицируют на фактические, понятийные и теоретические.

*Фактические* связи – связи на уровне фактов. Например, факт дробления вещества изучают в физике и химии, движение планет – в физике и астрономии.

*Понятийные* связи – связи на уровне понятий. Например, общими для физики и химии являются понятия атома, молекулы, иона и т.д., для физики и математики – понятие вектора, производной, интеграла и т.д., для физики и обществознания – материи, движения, пространства, времени и др.

*Теоретические* связи – связи на уровне законов и теорий. Примерами могут служить молекулярно-кинетическая теория строения вещества в физике и химии, классическая механика и законы движения тел в физике и астрономии и т.д.

Для изучения дисциплины «Основы строения вещества и квантовая химия» студентам необходимо усвоить следующие дисциплины: Химия (разделы: «Основные законы химии», «Химическая связь», «Химическая кинетика», «Термодинамика»); Физика (разделы: «Атомная физика», «Статистическая физика и термодинамика»); Математика (разделы: «Математический анализ», «Линейная алгебра», «Дифференциальные уравнения», «Численные методы», «Теорию вероятности и математическую статистику»).

Именно эти дисциплины являются основополагающими для успешного изучения основ квантовой химии. По хронологии именно они осуществляют предшествующие связи, а такие факты и понятия как элементарные частицы, атом, молекула, относительная молекулярная масса и т.д. лежат в основе осуществления содержательных фактических и понятийных связей, объединенных Периодическим законом Менделеева с выходом на квантово-механические процессы.

Рассмотренный в курсе квантовой химии материал является теоретической базой для изучения дисциплины «Строение вещества», а также курсов блока «Специальные дисциплины».

В последние годы большое внимание уделяется межпредметным связям на уровне межнаучных обобщений или обобщений на уровне общенаучных методологических принципов, таких, как принцип соответствия, дополнительности, причинности, симметрии [6]. Методологической основой реализации межпредметных связей именно на этом уровне способствует выработке у обучающихся представлений о единстве материального мира и взаимосвязи природы, общества и мышления, позволяет использовать современную научную методологию для решения различных проблем.

**Выводы.** Таким образом, различные науки о природе и обществе связаны между собой. Отражением этих межнаучных связей является связь между учебными дисциплинами. Межпредметные связи – это важнейший фактор оптимизации процесса обучения, повышения его результативности, устранения перегрузки преподавателей и обучающихся.

#### **Литература:**

1. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М. 1976. 105 с.
2. Взаимосвязь химии с физикой <http://core.underref.ru/001344893.html> (дата обращения 12.01.2018)
3. Крель Н.А. Межпредметные связи как дидактическая основа для формирования междисциплинарного практикума [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=4033](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4033) (дата обращения 15.01.2018).
4. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. М.: Просвещение. 1982. 189 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20 С. 538, 545
6. Межпредметная интеграция в курсе физики :учебно-методическое пособие /авт.-сост. Н.Б. Федорова, О.В. Кузнецова, А.С. Поляков. Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань. 2010. 108 с.
7. Слово о пользе химии, в публичном собрании императорской академии наук сентября 6 дня 1751 года говоренное Михайлом Ломоносовым <http://lomonosov.niv.ru/lomonosov/nauka/po-fizike-i-himii-1747-1752/science-15.htm> (дата обращения 10.01.2018)
8. Смирнова М.А. Теоретические основы межпредметных связей - М.,2006. - С. 30-45

**Педагогика**

**УДК:372.881.161.1**

**аспирант Керенская Светлана Александровна**

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### **ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЁННОГО ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

*Аннотация.* Данная статья посвящена рассмотрению особенностей создания жанра творческого портрета учителя как педагогического речевого жанра на занятиях в педагогическом вузе.

*Ключевые слова:* творческий портрет учителя, коммуникативная деятельность.

*Annotation.* The article is devoted to considering the special characteristics of creation of creative portrait of a teacher on the lessons of pedagogical institute.

*Keywords:* creative portrait of a teacher, communication.

**Введение.** Проблема поиска эффективной методической системы обучения филологов – будущих учителей-словесников – в педагогическом вузе становится все более актуальной в связи с введением

«Профессионального стандарта педагога» [см. 1]. В данном нормативном документе учителю русского языка и литературы отводится особая роль, т.к. на уроках словесности формируются мышление и речь учащихся, культура диалога во время устных и письменных дискуссий, публичных выступлений, от степени овладения которыми зависит уровень освоения национальной культуры и обретение российской гражданской идентичности учащимися. Следовательно, от предметной компетентности и профессиональных компетенций учителя русского языка и литературы зависит, каким будет будущее поколение российских граждан, какими коммуникативными компетенциями оно будет обладать.

В связи с этим одной из задач профессиональной вузовской подготовки учителя-словесника становится целенаправленное формирование специфических коммуникативно-жанровых умений (как части профессиональных компетенций), связанных с корректным и уместным использованием в педагогической речи высказываний, которые содержат позитивно оценочную информацию о коллегах и их деятельности, одним из которых является творческий портрет учителя.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ констатирующего эксперимента, основу которого составило анкетирование (всего опрошено 183 учителя-словесника и 196 студентов 3-го курса историко-филологического факультета Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (далее в тексте – НИ(ф) КемГУ) позволил определить частотность использования жанра в речевой практике респондентов, уровень их теоретической осведомлённости в его специфике, характер трудностей и недостатков, возникающих при его использовании. Анкета для учителей содержала задание, направленное на оценку готовности учителей выявлять творческий портрет учителя из ряда предложенных фрагментов персонифицированных жанров. Полученные результаты анкетирования сравнивались. В целом констатирующий срез доказал, что учителя и студенты-филологи нуждаются в специально организованном изучении творческого портрета учителя как жанра профессиональной речи.

Далее мы выяснили, что студенты на момент изучения жанра владеют рядом общекоммуникативных умений (раскрывать тему и основную мысль текста и т.д.), а также школьными знаниями о специфике описания внешности человека. Однако этого, безусловно, недостаточно для характеристики творческой деятельности учителя.

Исходя из результатов констатирующего среза, мы определили теоретическую основу формирующего обучения. В неё вошли знания об особенностях личности педагога как представителя социономической профессии, структуре педагогической деятельности; сведения о творческом портрете учителя как поликодовом профессионально значимом жанре педагогической речи, обладающем родовыми и специфическими признаками.

Эксперимент осуществлялся в рамках курса «Риторика (педагогическая риторика)» (ГОС ВПО 2005 г. по специальности 050301 «Русский язык и литература»; Ф.09) при изучении раздела о монологической речи учителя в группах студентов 3 курса очной формы обучения историко-филологического факультета НИ(ф) КемГУ.

На *первом этапе*, включающем в себя три учебных занятия (6 академических часов), формировались специальные умения, связанные со спецификой создания и использования монолога об учителе в профессиональной речи; на *втором этапе* студенты в лабораторных условиях выступали с самостоятельно подготовленными монологами о педагогах, которые записывались на видеокамеру и впоследствии анализировались в ходе эвристической беседы; на *третьем этапе* в период предметной педагогической практики проверялась сформированность умений студентов уместно и результативно использовать творческий портрет учителя.

Участниками экспериментального обучения являлись одни и те же студенты 3-го курса историко-филологического факультета НИ(ф) КемГУ. Это позволило впоследствии выявить качественные изменения в формировании коммуникативно-жанровых умений у одних и тех же участников эксперимента.

Общая цель занятий – научить студентов-филологов создавать и использовать жанр творческого портрета учителя в будущей деятельности.

В рамках первого этапа обучения на первом занятии «Учитель, перед именем твоим...» («Творческий портрет учителя как профессионально значимый жанр педагогической речи») формировалось общее представление студентов о специфике профессионального использования монологов об учителях, поликодовой передачи информации в исследуемом речевом жанре.

Выполняя задание № 1 («Посмотрите видеофрагмент фильма “Доживём до понедельника”, эпизод “Анализ сочинения «Моё представление о счастье»”). Как можно охарактеризовать речевое поведение учителя?»), студенты определили ответственность педагога не только за результаты обучения, но и за слова, употребляемые на уроке и во внеурочной деятельности. Студенты сделали вывод, что отношения с классом, атмосфера в педагогическом коллективе зависят от того, насколько уместно учитель использует средства общения. Следующий этап задания включал анализ видеофрагмента реального урока русского языка по вопросу: «Какие особенности коммуникативного поведения позволяют охарактеризовать педагога? В каких ситуациях приходится говорить об учителях?». Обучающиеся назвали основные коммуникативные приёмы, с помощью которых учитель стимулирует размышления детей, акцентирует их внимание на главном, назвали профессиональные качества, которые создают позитивный имидж. Определяя сферу использования жанра, участники эксперимента отметили, что педагогам чаще приходится говорить о коллегах «внутри коллектива». Однако такие тексты создают журналисты и другие авторы. Далее анализ графических образцов помог выделить два основных смысловых блока творческого портрета учителя: «характеристика личности» и «характеристика творчества» и их жанровое наполнение.

Сравнив фрагменты творческого портрета личности, портретного очерка учителя и творческого портрета учителя (задание № 2), студенты выявили их основное коммуникативно-жанровое отличие – особенность творчества. Деятельность учителя нельзя объективно представить адресату и оценить без включения в текст фотографий, видеозаписей с урока.

Результатом выполнения заданий № 1 и № 2 явилось создание обобщающей схемы «Персонифицированные жанры речи об учителе».

Задание № 3 («Опираясь на тексты-образцы, найдите элементы поликодовой информации») позволило охарактеризовать особенности функционирования поликодовых элементов в составе исследуемого жанра. Студенты сделали вывод, что включение видеозаписей, жанровых фотографий помогает адресату не только

«оказаться» в творческой лаборатории педагога, но и убедиться в справедливости оценки его деятельности, сформировать собственную позицию.

Задание № 4 («Выявите микротемы во фрагменте творческого портрета учителя. В какие речевые жанры может воплотиться каждая из них?») сформировало представление студентов о тематическом наполнении монолога об учителе и его внутреннем жанровом разнообразии. Включение различных жанров в текст, «воспроизведение» мнения и оценок разных людей позволяет автору создать яркое, многогранное представление об учителе. Участники эксперимента обобщили свои наблюдения в схеме «Содержание творческого портрета учителя».

Представление о комплексной природе жанра совершенствовали задание № 5 («Какие цели преследовал автор данных фрагментов, по вашему мнению? В каких сферах общения применяются данные сообщения об учителе? Являются ли они творческими портретами учителей?») и № 6 («Определите адресанта, адресата, опираясь на творческий портрет учителя»). Студенты, опираясь на комплекс освоенных факторов, безошибочно выделили нужный образец, сделали вывод, что его автор и адресат – коллега.

Задание № 7 («На основании анализа текстов определите, каким может быть творческий портрет учителя по своей эмоциональной окрашенности») было направлено на выявление характера оценки педагога и его творчества. Участники эксперимента, анализируя тексты-образцы, пришли к выводу, что исследуемый жанр «запрограммирован» на позитивную оценку деятельности учителя как создателя. Студенты отметили, что негативные монологи являются образцами «антирекламы» педагогической профессии, разрушают нравственные ориентиры подрастающего поколения, мешают воспринимать педагогическую деятельность как конструктивный творческий процесс.

Завершая работу, мы совместно сформулировали определение творческого портрета учителя, выявили его опорные речевые конструкции.

Домашнее задание занятия № 1 – понаблюдать за деятельностью педагога вуза; собрать материал для её характеристики; создать поликодовый элемент будущего творческого портрета учителя.

На втором занятии «Учитель, славлю имя твоё!..» («Готовимся к созданию творческого портрета учителя») актуализировались знания о жанровых особенностях профессионального монолога; проводился анализ особенностей его формальной (структурно-композиционной и языковой) организации.

На основе задания № 1 («Вспомните, что является темой и содержанием творческого портрета учителя. Какова его форма?») была организована проверка сформированных знаний студентов. Анализируя образцы, они составили обобщающую схему «Структура творческого портрета учителя». Схема учитывала трихоматическую структуру жанра (введение, основную часть и заключение) и два содержательных блока (характеристику личности и творчества).

Задания №№ 2, 3 организовывали работу над тематическими и смысловыми заголовками творческого портрета учителя. Был сделан вывод, что смысловые заголовки (например, «Без права на равнодушие», «Профессия свыше нам дана», «Быть педагогом, а не казаться им») являются наиболее уместными.

Целью задания № 4 стало определение особенностей функционального назначения структурно-композиционных частей творческого портрета учителя и их стилиевой принадлежности. В ходе коллективного обсуждения и риторического анализа образцов студенты отметили, что во вступлении содержится тезис, положение, излагающее основную идею; в основную часть входят аргументы (в том числе поликодовые), поясняющие основную мысль; заключение обобщает сведения, подтверждает истинность тезиса, содержит вывод об особенностях работы педагога. Участники эксперимента выявили, что аргументы могут быть представлены не только разными типами текста (описанием, повествованием), но и средствами визуальной или аудиовизуальной семиотических систем. Поэтому изучаемый жанр – текст, имеющий смешанный структурно-смысловой тип речи с ведущей ролью аргументативной модели, поликодовый компонент входит в качестве доказательства в основную часть монолога.

В ходе анализа примеров из задания № 5 («В предложенных образцах выделите внутренние жанры творческого портрета учителя. Какие жанры составляют его “ядро”?») студенты актуализировали и пополняли знания об особенностях построения монолога. Как обязательные («ядерные») жанры, были выделены речевая и портретная характеристика, отзыв, фрагмент рецензии на деятельность педагога и фото- или видеоматериал как «свидетельство» создающего труда учителя. Далее преподаватель в сообщаемом слове актуализировал сведения о том, что творческий портрет учителя может «облачаться в рамки» другого жанра, входить в его состав (например, в отзыв, экскурсионную речь, портретный очерк, биографический рассказ, благодарственную речь и др.). Данное задание позволило сделать вывод о комплексном характере творческого портрета учителя.

Конструктивное задание № 6 («Создайте творческий портрет учителя из фрагментов деловой, портретной и речевой характеристик, краткого конспекта и видеофрагмента реального урока русского языка и др.») студенты выполнили в микрогруппах. Результаты коллективной работы озвучивались и анализировались по изученным жанровым признакам.

Выполняя задание № 7, студенты обсуждали и анализировали видеофрагмент деятельности педагога, учились отбирать и систематизировать в определённой последовательности материал, раскрывать основную мысль творческого портрета учителя, объединять его элементы с помощью опорных речевых формул.

Заключительным этапом второго занятия стала репродуктивная беседа, в которой обобщались сведения о жанре и определялись критерии для оценивания созданных студентами высказываний.

Домашнее задание – на основе наблюдений за деятельностью педагога вуза создать его творческий портрет и подготовиться к публичному выступлению.

Занятия первого этапа подготовили участников к созданию собственных монологов исследуемого жанра. Чтобы подготовить студентов к использованию полученных знаний в период педагогической практики, на втором этапе опытного обучения (в лабораторных условиях) было организовано третье занятие. Участникам эксперимента предлагалось произнести подготовленные творческие портреты преподавателей вуза. Монологи записывались на видеорекамеру (всего около 2 часов записи) и анализировались по следующим параметрам: 1) соответствие жанру творческого портрета учителя; 2) наличие и качество поликодового компонента; 3) уместность вербальных, ритмико-интонационных и пантомимических средств воздействия на аудиторию.

Лабораторное занятие продемонстрировало сформированность у студентов необходимого набора коммуникативно-жанровых умений.



На третьем этапе опытного обучения во время учебной практики студентов 3-го курса по педагогической риторике эти умения совершенствовались. Каждый участник эксперимента понаблюдал за коллегой-учителем и создал его творческий портрет.

Изучение монологов, созданных во время педагогической практики, по названным выше критериям показало, что в 86 % высказываний содержится оптимальная информация о личности и деятельности педагога (по сравнению с 65 % высказываний, полученных в лабораторных условиях). Так, даются его портретная характеристика, описание манеры одеваться, говорить, двигаться по учебной аудитории, включаются сведения о заслугах, наградах, профессиональных достижениях, краткий анализ некоторых элементов методической системы педагога и др., свидетельствующие о нём как о творческом специалисте.

89 % авторов включили поликодовые элементы, из них 58 % работ содержали видеозаписи деятельности учителей.

Сравнительный анализ 50 типичных работ студентов, созданных во время педагогической практики, и творческих портретов учителя, «рождённых» на вузовских лабораторных занятиях, выявил положительную динамику в процессе формирования специальных умений студентов.

Так, 88 % текстов, подготовленных на занятиях, и 96 % – на заключительном этапе соответствовали жанру творческого портрета учителя, представляли собой яркое аргументативное высказывание о коллеге-мастере.

**Выводы.** Формирующий эксперимент подтвердил эффективность предложенной методической системы, результативность использования выбранных средств обучения (текстов-образцов из научно-методической, художественной, публицистической литературы, высказываний, созданных студентами на предыдущих этапах работы; схем, таблиц, видеофрагментов уроков, кинофильмов и телевизионных сериалов на школьную тему, их стенограмм; материалов мультимедийного сопровождения занятий и др.). В систему обучения должны входить задания различного характера (аналитические, аналитико-конструктивные, творческие), соответствующие уровню психолого-педагогических, методических и лингвистических знаний студентов. Это позволило участникам эксперимента овладеть комплексом коммуникативно-жанровых умений (осознавать творческий портрет учителя как поликодовый текст, как комплексный (комбинированный) жанр, «запрограммированный» на позитивную оценку педагога; использовать изучаемый жанр как профессиональный жанр педагогической речи: сознательно отбирать и включать вербальные и невербальные средства для достижения цели творческого портрета учителя; учитывать специфику коммуникативной ситуации, профессионального общения, коммуникативные задачи; выполнять риторический анализ творческого портрета учителя и др.).

Оценка результатов опытного обучения должна проводиться в реальных условиях профессиональной деятельности студентов – на педагогической практике. Она позволяет собрать качественные сведения об учителе, вдумчиво профессионально подойти к их объединению, к подготовке поликодовой части (жанровых фотографий, видеозаписи реальной работы педагога. Основные недостатки профессионального использования студентами высказывания об учителе («привязанность» к письменному варианту, эмоциональная «скованность», низкое качество импровизации и др.), как правило, были связаны не с содержанием формирующего эксперимента, а с отсутствием достаточного педагогического опыта публичного выступления.

Главными достижениями экспериментальной работы, на наш взгляд, являются: 1) повышение интереса студентов-филологов к профессии; 2) готовность к самостоятельному креативному отбору актуальных сведений об учителе (в том числе фото- и видеоматериалов); 3) осознание будущими педагогами необходимости давать позитивную эмоционально-эстетическую оценку деятельности коллеги, вызвать у адресата желание подражать ему как риторическому идеалу эпохи; 4) формирование специфических коммуникативно-жанровых умений, позволяющих «объективно измерить квалификацию педагога» [1].

#### **Литература:**

1. Профессиональный стандарт педагога. Развитие ценностных компетенций. Аналитическая деятельность. Методическая деятельность. Проектная деятельность. Управленческая деятельность: обучающая программа. – М.: Учитель, 2016.

**Педагогика**

**УДК: 378.1**

**кандидат педагогических наук Кирюхина Наталия Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);

**кандидат педагогических наук, доцент Красин Михаил Станиславович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

### **НАУЧНЫЙ ЮМОР КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены когнитивные, аффективные и коммуникационные аспекты научного юмора в образовании на примере учебно-воспитательного мероприятия, проводимого в форме шуточной научной конференции. Приведена система качественных экспериментальных физических задач, представленных как доклады с демонстрациями физических экспериментов и с объяснением, содержащим элемент розыгрыша (скрытую ошибку, софизм). Показана роль юмористической формы представления задач в формировании профессионально значимых качеств будущего учителя физики.

*Ключевые слова:* юмор в образовании, научный юмор, качественные экспериментальные физические задачи, компетенции бакалавра педагогического образования с предметной специализацией «физика».

*Annotation.* The article considers cognitive, affective and communication aspects of scientific humor in education on the example of comic science conference. The system of experimental physical problems are presented as reports with demonstrations of physical experiments and the explanation with element of humor (hidden error,

sophistry). The value of humorous problems presentation for forming of professional qualities of physics teachers is shown.

**Keywords:** humor in education, scientific humor, experimental physical problems, competences of the bachelor of teacher education with physics specialization.

**Введение.** Роль юмора в процессах обучения и воспитания рассматривалась в целом ряде психолого-педагогических исследований.

Проблема юмора в образовании в социально-культурном аспекте проанализирована в работе [1], где автор приходит к следующему заключению: «Образование заиклено на логическом мышлении. Между тем, юмористическая мысль, исходящая из противоречия, усиленная воображением, способна доставить наслаждение обучением, побуждает студента к участию в диалоге и интеракции».

Когнитивный и аффективный аспекты юмора, рассматриваемые в работах [2-4], можно изложить в нескольких тезисах:

- процессы генерации и понимания юмора есть акты интеллектуальной деятельности по уровню обобщенности не уступающие абстрактному мышлению;

- процесс познания на основе юмора требует высокой интеллектуальной активности, поскольку протекает через выявление скрытых смыслов, подтекстов, несоответствий, противоречий в воспринимаемой информации;

- связанные с юмором положительные эмоции благотворно действуют на познавательные процессы: расширяют фокус внимания, стимулируют память и мышление;

- остроумие и чувство юмора играют существенную роль в процессе творчества и входят в число характерных особенностей творческой личности.

Не менее важны и коммуникационная сторона юмора [5]:

- юмор как средство предотвращения и разрешения конфликтов, сглаживания противоречий;

- юмористические высказывания как инструмент мягкой критики, либо, напротив, в более агрессивной форме насмешки, побуждения к тем или иным действиям;

- спланивающий эффект совместного смеха над удачной шуткой.

Говоря о роли чувства юмора в сфере интеграции образования [6], можно выделить критическую, развлекательную, объединяющую и общекультурную функции.

Таким образом, юмор как род интеллектуальной игры и важный прием в педагогической деятельности способствует приобретению новых знаний и опыта, что позволяет идентифицировать его как важную образовательную категорию.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи состоит в том, чтобы показать, как аффективная и коммуникационная стороны юмора выступают в роли факторов формирования профессионально значимых качеств будущего педагога в процессе проведения учебно-воспитательной работы на примере конкретного мероприятия.

**Изложение основного материала статьи.** Аффективно-когнитивная природа юмора в качестве средства активизации интеллектуальной и творческой активности личности ярко проявляется и в научной деятельности. Научный юмор, как разновидность профессионального юмора, существует в различных формах. Целый ряд научных и образовательных организаций выпускает свои юмористические издания, в том числе периодические, многие из которых имеют традиции, восходящие еще к прошлому, а то и к позапрошлому веку. Юмор научных сообществ зафиксирован в ставших классическими сборниках шуток и карикатур на научные темы. Знаменитая ежегодная пародия на Нобелевскую премию – Ig Nobel Prize (игра слов: *ignoble* — «постыдный»), известная у нас как «Шнобелевская», «Гнобелевская», «Антинобелевская», вручаемая «за достижения, которые заставляют сначала засмеяться, а потом — задуматься» - из того же ряда фактов.

Шуточные научные конференции как форма научного юмора также имеют довольно давние традиции в научной и образовательной среде, в том числе и в российских вузах. В качестве наиболее известных примеров можно привести «Апрельскую псевдонаучную конференцию» физического факультета МГУ, «Антинаучную конференцию» студентов МФТИ. Последняя анонсируется как «мероприятие, на котором докладчики демонстрируют серьезный научный подход к несерьезным проблемам».

Формат мероприятия, описываемого в данной работе, взят из практики воспитательной работы в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского. От упомянутых выше, он отличался прежде всего тем, что выступления участников представляли собой не пародии на научные доклады, а качественные физические задачи, в качестве способа задания условия которых использовался демонстрационный эксперимент. Элемент шутки и розыгрыша представляло собой даваемое докладчиком объяснение демонстрируемого явления.

Общий замысел мероприятия под названием «Апрельские опыты для первокурсников или Антинаучная конференция с последующим научным разоблачением» состоял в том, что студенты третьего курса (предметная специализация педагогического образования – физика) готовят для первокурсников цикл демонстрационных экспериментальных качественных физических задач под общим названием «Эксперименты, демонстрирующие наличие слабых физических эффектов». В них якобы «обнаруживается» существование «еще не до конца изученных» или даже «не известных науке явлений», а то и вообще «необъяснимых с научной точки зрения сил». Цикл задач разработан одним из авторов (Красин М.С.) и опубликован в [7]. Форма представления задачи имитирует доклад на конференции о сделанном «открытии». Мероприятие приурочено к 1 апреля. Все демонстрации имеют научное объяснение, иногда это просто трюки и фокусы, распознать которые можно на основе знаний школьного курса физики. Задача первокурсников – в ходе дискуссии раскрыть «обман», дать верную интерпретацию наблюдаемых явлений. В конце все докладчики выступают с «разоблачением» - объяснением наблюдаемых явлений.

Мероприятие включало четыре этапа: подготовительный (организационно-мотивационный); основной этап (выступления докладчиков, демонстрация экспериментов); заключительный (обсуждение и научное объяснение наблюдаемых явлений) и рефлексивный (обсуждение наиболее понравившихся докладов, обмен мнениями и эмоциями).

Приведем примеры докладов. Если рассмотреть их с точки зрения типологии юмора, то по классификации приводимой в [3], в них используется прием «Доведение до абсурда». Способ создания комического эффекта – софизм, рассуждение, кажущееся правильным, но содержащее скрытую ошибку.

«*О колебаниях биополя человека в зависимости от цвета волос*». Докладчик обращается к первокурсникам с вопросом, слышал ли кто-нибудь о биополе человека. Затем утверждается, что биополе человека можно измерить даже с помощью школьного демонстрационного гальванометра. Докладчик провел множество экспериментов и обнаружил удивительный эффект: биополе человека периодически усиливается и ослабляется, причём у блондинов и брюнетов биополя изменяются в противофазе, с периодом около 5 минут. Затем поочередно приглашаются два добровольца, брюнет и блондин. Докладчик проводит катушкой над головой у каждого и все замечают, что в одном случае колебания наблюдаются, а в другом – нет. Через три минуты опыт повторяется, но теперь колебания наблюдаются у студента с другим цветом волос.

*Объяснение:* студенты не причём – колебания стрелки наблюдались в тех случаях, когда катушка изменяла своё положение относительно силовых линий магнитного поля Земли: чтобы достичь эффекта колебаний стрелки надо поворачивать катушку, как бы гладить её по голове, а чтобы эффекта не было надо двигать катушкой так, чтобы её плоскость была параллельна полу.

«*Об эффекте карих глаз при измерении светового давления*». Докладчик интересуется, все ли помнят об эффекте давления света на вещество, напоминает, что свет сильнее давит на зеркальную поверхность, чем на чёрную. Вспоминается история экспериментального обнаружения эффекта давления света в опытах П.Н. Лебедева. Напоминается и устройство прибора, с помощью которого им было обнаружено давление света. Затем следуют следующие слова: «Поскольку эффект давления света невелик, то его можно пересилить ещё одним эффектом, который пока не изучается в курсе школьной физики, но которым с успехом пользуются некоторые люди – это, так называемый «эффект притяжения карих глаз»! Давайте убедимся на опыте в наличии этого эффекта. В качестве датчика будем использовать прибор, подобный тому, который использовал Лебедев». С этими словами докладчик демонстрирует радиометр. Затем выбирают добровольца с карими глазами, который будет оказывать «притягивающее воздействие» на блестящую поверхность крылышек. Докладчик и испытуемый договариваются действовать следующим образом: испытуемый подходит к демонстрационному столу и сначала не должен сосредотачивать свой взгляд на блестящей поверхности крылышек. Докладчик включает проекционный фонарь и маховым движением правой руки ставит радиометр под яркий поток света. Сначала радиометр начинает вращаться против часовой стрелки. Докладчик команду испытуемому начинать смотреть на блестящую поверхность крылышек и мысленно притягивать её. Довольно быстро радиометр действительно начинает вращаться не так как должен был под действием света.

*Объяснение:* радиометр хотя и похож на прибор Лебедева, но предназначен не для измерения давления света, а для демонстрации радиометрического эффекта, связанного с тем, что под действием света тёмная поверхность нагревается сильнее. Чтобы был заметен эффект давления света надо значительно сильнее откачать воздух из колбы. Первоначальное «правильное» вращение радиометра объясняется маховым движением руки докладчика и инертностью крылышек радиометра.

«*Об изменении электрических потенциалов кожи пассивного курильщика*». Докладчик обращает внимание на вред от курения, а затем рассказывает о наличии эффекта пассивного курения в случае, если рядом с человеком некоторое время находился тот, кто курит. Далее отмечается, что в результате проведённых исследований ему удалось установить, что даже из-за пассивного курения у человека изменяются электрические потенциалы и это можно обнаружить с помощью осциллографа. Затем приглашаются несколько участников, которые поочередно дотрагиваются до одного из проводов, подключенных ко входу осциллографа, при этом после касания некоторых из них наблюдается сильные колебания луча осциллографа, а после касания других – нет. Тем, у кого наблюдались «изменения электрических потенциалов» рекомендуется больше находиться на свежем воздухе, вести здоровый образ жизни, убеждать знакомых курильщиков отказаться от пагубной привычки.

*Объяснение:* студенты произвольно выбрали провод, до которого следует дотронуться, при этом если они касались провода, который подключен к «нулевому» выводу, то ничего не происходило, а если касались другого провода, наблюдались вызванные этим касанием помехи в движении электронного луча.

«*Телекинез корнеплодов в растворе хлорида натрия*». Докладчик обращается к студентам: «Вы все знаете, что картофель в пресной воде тонет, а в солёной всплывает. Но если вода недостаточно солёная, то картофель остаётся на дне. Что можно сделать, чтобы картофелина всплыла?» Студенты предлагают дополнительно подсолить воду. Докладчик предлагает иной вариант: «Вы ведь слышали о телекинезе – способности некоторых людей взглядом перемещать предметы? На самом деле, этими способностями обладают все люди, правда, большинство из них могут оказывать лишь незначительное давление на предметы. Но ведь этой картофелине и надо лишь немного помочь всплыть! Давайте вы все одновременно представите, что картофелина всплывает. Только, чтобы ваш взгляд не начал блуждать по картошке, действуя на различные её части и пытаясь её повернуть вместо подталкивания вверх, давайте поставим её за этот небольшой экран (достаёт небольшой экран с плоской подставкой и ставит на стол). Вы будете смотреть на то место, где за экраном находится стакан с картошкой и представлять, как она всплывает». Докладчик ставит за экран стакан, студенты смотрят, и через несколько секунд докладчик достаёт из-за экрана стакан с плавающей картофелиной.

*Объяснение:* за экраном был спрятан второй стакан с плавающей картошкой.

«*О влиянии акустического поля шаманского бубна на состояние газа в замкнутом сосуде*». Докладчик наливает в пластиковую бутылку немного горячей воды, встряхивает её и выливает воду, а затем закрывает пробку. Бутылка начинает со всех сторон сжиматься. Студенты это объясняют охлаждением воздуха в бутылке, вследствие которого уменьшается давление внутри неё. Затем докладчик рассказывает о возможности кратковременного укрепления стенок бутылки с помощью потусторонних сил, действие которых активизируется благодаря звукам бубна старого шамана. Действительно, после нескольких ударов в бубен процедура с пластиковой бутылкой повторяется и все видят, что она перестала сжиматься. Но когда опыт повторяется в третий раз бутылка вновь сжимается, т.к. «действие силы бубна шамана» прекращается.

*Объяснение:* в бутылке имелось отверстие, которое в первом и третьем опытах закрывалось пальцем.

На заключительном этапе докладчики объясняют реальные причины наблюдаемых явлений. Затем ведущий обращает внимание студентов, что в школе крайне нежелательно использовать такие задачи на

первых уроках изучения нового материала. Следует учитывать, что хорошо запоминается не только последняя фраза, но и первоначальное объяснение. Завершение разбора экспериментальной задачи «с подвохом» должно сопровождаться корректным объяснением причин наблюдаемого явления и указанием на причины, которые привели к принятию первоначально ошибочной версии.

На рефлексивном этапе были выявлены доклады, вызвавшие наибольший интерес у первокурсников: «Об изменении электрических потенциалов кожи пассивного курильщика», «О колебаниях биополя человека в зависимости от цвета волос», «О влиянии акустического поля шаманского бубна на состояние газа в замкнутом сосуде». В ходе беседы студенты первого курса признались, что им не всегда хватало знаний, чтобы правильно объяснить и оценить увиденное, но они очень заинтересовались такой формой подачи качественных экспериментальных задач. Им очень понравились выступления старших студентов, захотелось овладеть техникой демонстрационного эксперимента. Некоторые студенты высказывали сожаление, что в их школе на уроках физики совсем не было демонстраций.

**Выводы.** Представленное в таком формате мероприятие помимо развлекательного эффекта, способствовало, на наш взгляд, решению вполне серьезных задач. Цели ставились исходя из требований Федерального государственного образовательного стандарта к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование»:

- приобщение студентов к профессиональной деятельности, формирование мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, готовности к осознанию социальной значимости педагогической профессии (общепрофессиональная компетенция ОПК-1);

- формирование способности использовать естественнонаучные (в частности, физические) знания для ориентирования в современном информационном пространстве (общекультурная компетенция ОК-3).

Реализация первой из них происходила за счет того, что для докладчики-старшекурсники брали на себя функции педагога в процессе проведения как непосредственно демонстрации, так и последующих обсуждения и объяснения, что способствовало формированию предметных и профессиональных знаний, умений, навыков, приобретению опыта деятельности. Юмористическая форма помогала формированию познавательных мотивов, интереса к предмету, положительного эмоционального настроя к его изучению и преподаванию.

В формировании компетенции ОК-3 первостепенную роль играет критическая функция юмора. При помощи юмора «человек воспринимает реальность в противоположностях, контрастах, видит полярности, несовместимости, парадоксы, противоречивость ситуации. В этом восприятии образуется особая форма критики, активизирующая мысль, сталкивая идеальное и реальное» [1]. Элемент розыгрыша, на который намекала обстановка, способствовал активизации внимания, мышления, стимулировал участников к интеллектуальной активности, критической оценке поступающей информации.

Таким образом когнитивная, аффективная и коммуникационная стороны юмора выступают как факторы формирования профессионально значимых качеств будущего педагога.

#### **Литература:**

1. Муньис Л. Проблема юмора в образовании // Социологические исследования. - 1996. - № 11. - С. 79-84.
2. Мусийчук М. В., Мусийчук С. В., Макарова А. К. Когнитивно-аффективные основания юмора как эффективное средство формирования мировоззрения в процессе образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 3. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65257> (дата обращения: 05.01.2018).
3. Мусийчук М.В. О когнитивной функции приемов остроумия. / Наука на рубеже веков. История Филология. Педагогика. Сб. научных статей. — СПб.: Нестор, 2001.
4. Мусийчук М. В., Мусийчук С. В. Юмор в образовании как эффективный способ превратить «ха-ха» в «ага!» // Академический журнал Западной Сибири. – Т. 10. - №3 (52). – 2014. - С. 122-123.
5. Юфсин С.М. Юмор как средство педагогической поддержки // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». - 2015. - № 2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yumor-kak-sredstvo-pedagogicheskoy-podderzhki>. (дата обращения: 05.01.2018).
6. Сычев А. А. Роль чувства юмора в сфере интеграции образования // Интеграция образования. 2001. №4-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-chuvstva-yumora-v-sfere-integratsii-obrazovaniya> (дата обращения: 05.01.2018).
7. Красин М.С. Обман во благо: о формировании предметных знаний, развитии критичности мышления и методологической культуры учащихся при решении экспериментальных задач // Физика в школе. - №4. – 2017. - С. 45-53.

УДК 376

кандидат педагогических наук Ковалева Анна Сергеевна

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

**ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА К ДЕТЯМ С ОВЗ**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме современной социально-педагогической реальности. На основе анализа состояния реализации воспитания толерантности и положения детей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе и системе образования представлен опыт воспитания толерантного отношения участников инклюзивного образовательного пространства к детям с ограниченными возможностями здоровья. Определены компоненты и критерии толерантного отношения участников образовательного пространства к детям с ограниченными возможностями здоровья. Представлено описание диагностического комплекса и специфика его применения. Обозначены приоритетные задачи воспитания толерантного отношения участников инклюзивного образовательного пространства к детям с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* воспитание толерантности, участники образовательного пространства, дети с ограниченными возможностями здоровья.

*Annotation.* The article is devoted to the topical problem of modern socio-pedagogical reality. Based on the analysis of the implementation status of tolerance and the situation of children with disabilities in modern society and the education system presented the experience of raising a tolerant attitude of the participants of inclusive educational space for children with disabilities. Defined the components and criteria of tolerance participants in the educational space for children with disabilities. The description of the diagnostic complex and the specificity of its application. The priority tasks of upbringing tolerant attitude of the participants of inclusive educational space for children with disabilities.

*Keywords:* tolerance, the participants of the educational environment, children with disabilities.

**Введение.** Несмотря на все трудности и преобладание вопросов над ответами попытки воспитания толерантности по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья осуществляются регулярно и приобретают особую интенсивность в последнее время в контексте реализации инклюзивного образования [1, 2, 4, 5]. Так интересен опыт организации данного процесса на базе одного из дошкольных образовательных учреждений города Барнаула. В рамках экспериментальной работы в образовательное пространство был введен оригинальный фактор, которым явилась программа воспитания толерантного отношения к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является детальное изложение опыта решения задач воспитания толерантности участников инклюзивного образовательного пространства к детям с ограниченными возможностями здоровья, который может быть успешно использован заинтересованными специалистами с целью повышения качества образовательной и социальной интеграции детей с ОВЗ.

**Изложение основного материала статьи.** Периоду внедрения предшествовало определение компонентов толерантного отношения участников образовательного процесса ДОУ к детям с ОВЗ: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Мотивационный компонент предполагает совокупность установок на положительное восприятие людей с ограниченными возможностями здоровья, возможность общения с ними, когнитивный – наличие представлений о детях с ограниченными возможностями здоровья, их возможностях и особенностях, деятельностный – сформированность навыков общения с детьми с ОВЗ, а рефлексивный – возможность оценить успешность этого взаимодействия и степень принятия особого ребенка.

Согласно компонентам детализированы критерии сформированности толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной организации: для педагогов и родителей - осознание социальной значимости инклюзивного образования, уровень психолого-педагогической грамотности (специальный аспект), преобладание конструктивных моделей поведения и принятие детей с ОВЗ. Для детей определились следующие критерии: проявление интереса к познанию окружающего и активному социальному взаимодействию, осведомленность о возможных различиях в физическом и психическом состоянии людей, преобладание конструктивных моделей поведения и конструктивность реагирования на возможные трудности коммуникации [3]. Измерение системы критериев оценки успешности воспитания толерантности участников образовательного процесса осуществлялось посредством комплекса диагностических методик: авторская анкета (для педагогов и родителей), беседа с детьми, модифицированный вариант методики Р. Жилия [7], методика оценки способов реагирования в конфликте К.Н. Томаса [3] и модифицированная шкала социальной дистанции Э. Богардус [6].

С целью повышения уровня достоверности результатов, а также предупреждения психоэмоционального напряжения и негативных установок испытуемых, родителям и педагогам было предложено не указывать свои имена и фамилии в бланках методик. Кроме того, они были осведомлены, что итоги опросов будут использоваться в обобщенном виде только в рамках исследования. Дети легко вступали в ситуацию эксперимента благодаря игровой форме проведения диагностического обследования.

Изначально педагогам и родителям была предложена комбинированная анкета, состоящая из 8 вопросов, структурированная следующим образом: готовые варианты ответов и возможность выразить свое мнение в иной формулировке в графе «другой вариант». Посредством анкеты выяснялась степень заинтересованности и осведомленности испытуемых о проблеме толерантного отношения к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации, характер и качество источников информации по означенной проблеме. Были выявлены позиции опрошиваемых относительно причин проявления интолерантности и способов преодоления подобных ситуаций. Комбинированный характер вопросов анкеты стимулировал опрошиваемых к большей искренности, вдумчивости, уходу от формальных ответов, индивидуализировал и качественно оптимизировал результативность анкетирования.

В представлениях большей части родителей и педагогов по результатам анкетирования дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети с трудностями установления социальных контактов, адаптации в новых условиях, во многих ситуациях неуверенные, с пониженной активностью. Педагогические работники и родители осознают наличие проблем в контексте тенденций инклюзивного образования, но не учитывают такой аспект, как совместимость детей с нарушенным и нормальным развитием, затрудняются при определении путей решения.

Еще одной базовой диагностической методикой явилась модифицированная шкала социальной дистанции, представляющая список из семи суждений, отражающих различную степень социальной дистанции. В рамках нашего исследования исследовалась социальная дистанция по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Для этого респондентам необходимо было указать единственно верное утверждение (числовое значение от 1 до 7), которое может стать завершением следующей фразы: «Для меня лично возможно и желательно принять ребенка с инвалидностью (с ограниченными возможностями здоровья) как ...»: гражданина моей страны; ребенка коллеги по работе; ребенка соседей по дому; воспитанника нашего детского сада; воспитанника нашей возрастной группы; близкого друга моего ребенка; близкого родственника.

Диагностическое обследование детей начинается с доверительной беседы. В число примерных вопросов для беседы с ребенком были включены следующие: Знаешь ли ты, что бывают люди (дети), которым тяжело говорить, оно плохо видят, слышат, им трудно передвигаться ...?; От кого ты узнал об этом? Видел ли ты таких детей (играл с ними, разговаривал)?; Как ты думаешь, в какой детский сад ходят эти дети (в такой же как и ты или в какой-то особенный)?; Как ты считаешь, им хотелось бы ходить в твой детский сад? А ты хотел бы, этого?; Если бы дети, о которых мы с тобой говорим, ходили в твой детский сад, им было бы легко найти себе здесь друзей или нет? Почему?; По твоему мнению, что нужно сделать, чтобы у вас получилось дружить?; Как ты думаешь, твои мама с папой обрадуются твоему новому другу? А воспитатели?

Перед началом беседы взрослый знакомится с ребенком и предлагает поговорить с ним, создавая при этом доброжелательную атмосферу общения с ребенком. При анализе полученных во время беседы результатов очевидно, что дети имеют определенный социальный опыт и обладают некоторыми представлениями о том, кто такие люди с ограниченными возможностями здоровья. Однако эти представления неточны, неконкретны, недостаточно полны, это свидетельствует о том, что сверстники не всегда выделяют этих детей, не акцентируют внимание на имеющемся нарушении, но и не отмечают их проблем и трудностей, не воспринимают их в качестве партнера. Нежелание общаться с особыми людьми и детьми объясняется тем, что это незнакомые люди, непохожие на всех, а значит, общество предписывает правила поведения маленькому ребенку – с чужими, незнакомыми общаться нельзя. Вопрос о вариантах конкретной помощи вызывал затруднения, либо дети прибегали к традиционным ответам. В случае одобрения ответов своих ответы дети стремятся придумать и другие варианты помощи, что свидетельствует о психологической готовности взаимодействовать, помогать, оказывать эмоциональное содействие.

Большую диагностическую ценность представляет модифицированный вариант методики Р. Жилия, которая выявляет избирательные предпочтения детей, а также преобладающую позицию ребенка среди других. Начиная с 4-х лет, можно использовать эту методику для определения того, с кем ребенок стремится общаться, как он относится к своим сверстникам. Методика позволяет выявить чье общество – сверстников или взрослых – ребенок предпочитает; наличие внутрисемейных конфликтов; стиль поведения ребенка в конфликтных ситуациях и др. Нами были выбраны лишь отдельные шкалы методики и адаптирован стимульный материал с целью выявления характера отношения детей к взаимодействию со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья.

Ребенок рассматривает рисунки и отвечает на вопросы, обозначает выбранное им для себя место на картинке, рассказывает, как он повел бы себя в той или иной ситуации. В случае необходимости ответ ребенка можно уточнить. Вопросы ориентированы на выявление имеющихся представлений о детях с ограниченными возможностями здоровья, отношения к ним, а также к людям, нуждающимся в помощи и поддержке, на определение способности устанавливать с ними контакты. Для дифференциации детей по уровням сформированности толерантной позиции по отношению к своим сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (низкий, средний, высокий) использовалась балльная система. Оцениваются ответы ребенка, свидетельствующие о положительном отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья, о наличии представлений об «особых» детях, нейтральные ответы («не знаю точно, как»), «бывает по-разному», «все равно», «можно и так») и ответы, позволяющие судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной ситуации на картинке, к людям с ограниченными возможностями здоровья, или демонстрировавшие нежелание контактировать. В тех случаях, когда из четырех ответов более половины являются агрессивными, можно говорить о том, что ребенок склонен к агрессии. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику, в том числе, к сверстнику с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты наглядно показывают, что при выборе своего места в ситуациях, отображающих необходимость непосредственного контакта, лишь некоторые дети выбрали место в непосредственной близости от ребенка с ограниченными возможностями здоровья или поменяли его после предложения педагога. Ответы отказа активно дополняются мимикой и жестами. Однако в устной беседе все дети выражают согласие и готовность к общению, демонстрируя в реальной ситуации иную стратегию поведения, что позволяет говорить о расхождении между реальным и вербальным их поведением. В целом выявлена неготовность к общению с людьми с ограниченными возможностями здоровья, во многих случаях активное нежелание этого.

Результат реализации всего диагностического комплекса позволяет располагать следующими данными: осведомленность и интерес к проблеме инклюзивного образования и воспитания толерантности участников образовательного процесса; особенности реагирования в конфликтных ситуациях; уровень развития эмпатии и принятия нетипичности в ситуации межличностного взаимодействия.

Программа воспитания толерантного отношения к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации может быть реализована в течение одного учебного года. В число ее задач входят:

- формирование интереса к проблеме инклюзивного образования и толерантного отношения к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и сознательной ориентации на ее решение;
- формирование системы знаний о толерантности и особенностях социализации детей с ОВЗ у участников образовательного процесса;
- воспитание умений проявления толерантности и опыта самостоятельного выбора толерантных способов поведения в новой ситуации;
- воспитание умений оценки и рефлексии проявлений толерантности и интолерантности, и принятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Основными формами воспитания толерантного отношения к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации являются: игровой тренинг, «Читательская конференция», семинар, круглый стол, коммуникативный тренинг, творческая гостиная. В качестве методов целесообразно применение таких как: анализ жизненных ситуаций, задания творческого характера, дискуссии, психологические игры, метод оценки и рефлексии, знакомство и обсуждение тематических видеоматериалов.

Разнообразие форм организации приобщения участников образовательного процесса к культуре толерантности позволяет достичь высоких показателей эффективности всей системы работы в означенном направлении. Предпочтение должно отдаваться организации практической деятельности посредством семинаров, тренингов, в то время как теоретические знания подаются в концентрированном, наиболее целесообразном ракурсе. Особое внимание стоит уделить тренинговым формам работы. Тренинги толерантности ориентированы на родителей, педагогов и детей, причем данные занятия могут быть организованы как отдельно для каждой категории психолого-педагогического сопровождения, так и совместно. Это позволяет закрепить полученные знания и усовершенствовать навыки толерантного взаимодействия как для взрослых, так и для воспитанников. Структура занятий представляет собой четкую последовательность этапов: обязательные ритуалы приветствия и прощания, а также коррекционно-развивающий этап занятия, релаксация и подведение итогов (рефлексия).

Именно такой комплексный, всеобъемлющий подход к воспитанию толерантного отношения к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации позволяет максимально быстро и эффективно достичь искомого результата – становления менталитета толерантности подрастающего поколения. Подтверждением данного факта являются результаты реализации описанной программы.

Значительно уменьшилось, вплоть до полного отсутствия, количество педагогов и родителей, не имеющих какой-либо информации о проблеме толерантности и психолого-педагогических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья. Произошла смена приоритетов в источниках информирования о проблеме толерантности и детей с ОВЗ от СМИ в пользу семьи, коллег, друзей. Обсуждать проблему с ближайшим окружением, а не просто воспринимать информацию от СМИ, стало больше педагогов и родителей, что демонстрирует наличие устойчивой мотивации на решение проблемы толерантности и успешной социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья у педагогов и родителей, являя собой потребностно-мотивационный компонент сформированности толерантной позиции как характеристики сознания: увеличилось количество педагогов и родителей обладающих субъективным (лично значимым, индивидуальным) пониманием терминов «толерантность», «инклюзия», «социализация», «ОВЗ».

Кроме того, осознание необходимости воспитания культуры толерантности у детей с точки зрения педагогов и родителей претерпело существенные изменения. Количество педагогов и родителей, положительно отнесшихся к означенной деятельности, увеличилось. Оценивание результатов применения навыков толерантного взаимодействия как позитивных также возросло среди педагогов и родителей.

Произошло смещение аспектов с материальных трудностей и сложных социально-бытовых условий как детерминант интолерантности в сторону личностных особенностей каждого, обуславливающих характер взаимодействия, к которым относятся прежде всего отсутствие стремления к взаимодействию и стереотипность восприятия и поведения в ситуации взаимодействия с особыми детьми.

Видение путей пресечения и преодоления интолерантных реакций в межличностном взаимодействии также претерпело существенные изменения. Произошло некоторое переоценивание ценностей и увеличилось количество выборов педагогами и родителями психологизации как способа преодоления агрессивности в обществе и оптимизации процесса интеграции и социализации детей с ОВЗ; произошло осознание приоритета психологической грамотности, специальных знаний и навыков саморегуляции в конфликтных ситуациях.

Значительно повысился уровень эмпатических способностей и степень принятия особого ребенка – произошло уменьшение социальной дистанции с данной социальной группой (дети с ОВЗ).

Толерантную личность характеризует не только высокий уровень эмпатии, степень принятия и умеренная социальная дистанция, но и конструктивные способы поведения в противоречивой, конфликтной ситуации, а ведь ситуация взаимодействия с особым ребенком является действительно внутренне напряженной для ее участников на первых своих этапах. Произошло смещение акцентов на толерантные модели поведения. Сотрудничеству и компромиссу отдали предпочтение больше педагогов и родителей.

По результатам замеров в группе детей также отмечаются благоприятные тенденции в воспитании культуры толерантности. Увеличилась приверженность конструктивным способам разрешения конфликтных ситуаций. Проективная методика Р. Жилия стала демонстрировать благоприятный внутриличностный и коллективный психологический климат в группе.

**Выводы.** В результате реализации программы воспитания толерантного отношения к детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации получены информативные сведения, которые подтверждают высокую вероятность положительной динамики воспитания толерантности с случае целенаправленно организованной деятельности.

#### **Литература:**

1. Егорова, А. В. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями и их семьям: от преодоления изолированности к решению вопросов инклюзивного образования [Текст] / А. В. Егорова // Вестник Псковского государственного университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 2. – С. 28–39.

2. Зотова, А.М. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации [Текст] / А.М. Зотова // Дефектология. – 2011. – №3. – С. 34–35
3. Ковалева, А.С. Преемственность воспитания межличностной толерантности в системе «ДОУ – Начальная школа» (организационный и содержательный аспекты) [Текст] / А.С. Ковалева // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 4. - С. 241-243.
4. Маркова, Н. Ф. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ДО [Текст] / Н.Ф. Маркова // Специальное образование: материалы XI Международной научной конференции / под общ. ред. В. Н. Скворцова, Л. М Кобрин. – 2015. – Т. 1. – С. 193–196.
5. Писаревская, М. А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования [Текст] / М. А. Писаревская, – Краснодар: Краснодарский ЦНТИ, 2013. – 132 с.
6. Психодиагностика толерантности личности [Текст] / Под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. — М.: Смысл, 2008. – 172 с.
7. Трофимова, В.И. Опыт организации взаимодействия младших школьников с нарушенным и нормальным развитием [Текст] / В.И. Трофимова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. - № 6. - С. 16-24

**Педагогика**

**УДК 376**

**учитель Козлова Ксения Михайловна**

Государственное казенное общеобразовательное учреждение г. Москвы  
«Школа № 2124 «Центр развития и коррекции» (г. Москва),

**аспирант**

Институт специального образования и комплексной реабилитации,  
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

### **ОБЗОР СПОСОБОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье описываются результаты анализа специальной литературы по вопросу альтернативной и дополнительной коммуникации. Автор рассматривает различные классификации неречевой коммуникации и подробно останавливается на тех альтернативных средствах и системах, которые применяются отечественными специалистами. Также в статье приводятся преимущества и недостатки различных способов коммуникации, которые позволяют специалистам выбрать подходящего средства. Статья адресована руководителям образовательных учреждений, педагогам и психологам, которые планируют использовать в своей практике альтернативные способы коммуникации.

*Ключевые слова:* альтернативная и дополнительная коммуникация, классификация средств альтернативной коммуникации, PECS, программа Макатон, технические средства коммуникации.

*Annotation.* The article describes the results of the analysis of special literature on alternative and augmentative communication. The author considers various classifications of nonverbal communication and dwells on those alternative means and systems, which are used by Russian specialists. The article also presents the advantages and disadvantages of various methods of communication, which make it easier for professionals to choose the right tool. The article is addressed to the heads of educational institutions, teachers and psychologists who plan to use alternative techniques of communication in their practice.

*Keywords:* alternative and augmentative communication, classification of means of alternative communication, PECS, Makaton programme, technological means of communication.

**Введение.** Общение является важнейшим аспектом жизни каждого человека. Это первый тип деятельности, доступный младенцу, именно коммуникативная деятельность, по словам М. И. Лисиной, выступает условием психического развития и позволяет реализовать потенциальные человеческие возможности [12, с. 6]. Важность общения для развития ребенка подчеркивается многими исследователями, среди которых Г. М. Андреева, Дж. Боулби, К. Бриш, В. В. Ветрова, Л. С. Выготский, Л. Н. Галигузова, М. Г. Елагина, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Р. С. Немов, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Л. М. Шипицина, Р. А. Шпитц и др. Однако, в ряде случаев, могут наблюдаться нарушения коммуникативной деятельности. Они могут возникать на мотивационно-потребностном уровне или в процессе планирования и реализации коммуникативных действий. Как правило, к нарушениям коммуникативной деятельности относят снижение потребности в общении, трудности реализации речевых и неречевых коммуникативных средств вследствие различных причин. Анализ литературных источников говорит о том, что нарушения коммуникации различной степени тяжести могут присутствовать при всех типах дизонтогенеза, причем, нарушаться могут как отдельные компоненты коммуникативной деятельности, так и вся ее структура [5; 10; 27]. Это ведет к серьезным последствиям для развития высших психических функций, регуляции поведения и дальнейшей адаптации в обществе.

С. фон Течнером и Х. Мартинсенем приводятся данные, согласно которым, количество людей с нарушениями развития, нуждающихся в неречевой коммуникации, составляет от 0,4 % до 1,2 % населения. Количество лиц, не владеющих средствами речевой коммуникации в нашей стране, достоверно неизвестно, однако, если предположить, что в России 0, 5 % человек в возрасте от 1 года до 19 лет не способны использовать речь в качестве основного средства общения, то их число превысит 160 000 [28, с. 80].

Согласно Конвенции о правах инвалидов, для обеспечения возможности коммуникации этих лиц «необходимо использование технологий, учитывающих разные формы инвалидности, принятие и содействие использованию жестовых языков, азбуки Брайля, дополнительных и альтернативных способов общения и всех других доступных способов, методов и форматов общения по выбору инвалидов». Учитывая высокую потребность некоторых категорий населения в овладении альтернативными способами коммуникации, с 2014 года обучение альтернативной коммуникации предусмотрено ФГОС «Начального общего образования»



обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и «Начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (далее – ФГОС) [15; 16].

Принимая во внимание чрезвычайную важность общения для развития человека и его жизни в обществе, достаточно большую распространённость коммуникативных нарушений среди населения нашей страны, принятие Россией в 2012 году Конвенции о правах инвалидов, и, как следствие, включение способов альтернативной и дополнительной коммуникации в программу обучения некоторых категорий школьников, считаем необходимым рассмотреть существующие системы и средства альтернативной коммуникации, используемые в отечественной практике специального образования.

**Формулировка цели статьи.** Таким образом, основной целью статьи является изложение результатов анализа специальной литературы по вопросу классификации и систематизации способов альтернативной и дополнительной коммуникации.

**Изложение основного материала статьи.** Альтернативной коммуникацией, по словам С. фон Течнера и Х. Мартинсена, является общение лицом к лицу с собеседником без использования речи. Этот вид коммуникации может применяться как полная замена устной речи или как дополнение к ней, в таком случае, она будет называться дополнительной коммуникацией. В английском языке для обозначения такой формы коммуникации используется термин *Alternative and Augmentative Communication* (ААК), который можно перевести как альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК) [28, с. 20; 40, с. 15-17]. Вопросы обучения АДК затрагиваются в работах М. Л. Барберы, Л. Б. Баряевой, Э. Бонди, Н. Браунинг, Я. Ван Дайка, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко, О. В. Караневской, Ю. Н. Кисляковой, К. Лаунонен, Т. В. Лисовской, Е. Т. Логиновой, Л. В. Лопатиной, Х. Мартинсена, В. Л. Рыскиной, С. фон Течнера, Л. Фрост, А. Battye, D. Downey, J. Goldbart, R. R. Hurtig, F. Loncke, M. Walker и др.

Появление информации об АДК и первые попытки ее использования в нашей стране приходится преимущественно на последние 20 лет. За этот период была проведена большая работа как российскими специалистами, так и коллегами из стран СНГ: осуществлен перевод и издание специальной литературы по применению систем Лёб (1997) [34], PECS (2011) [31], предметной коммуникации Я. Ван Дайка (2007) [3], словаря жестов Ирен Йоханссон (2001) [8] и пиктограмм Макатон (2014) [13], опубликован опыт обучения коммуникации школы Перкинс (2011) [23] и др.; положено развитие в России графической системы коммуникации Блисс (1999) [21], программы Макатон (2008) [18]; стал регулярно осуществляться обмен опытом с иностранными коллегами посредством стажировок, участия в международных конференциях и т.д. На сегодняшний день одним из результатов перечисленных событий является признание необходимости использования альтернативных способов коммуникации для лиц некоторых категорий и включение в 2014 году средств АДК в государственный образовательный стандарт.

К настоящему моменту в мировой практике существует множество способов альтернативной коммуникации, это и отдельные средства АДК (жесты, предметы, технические устройства и др.), и системы АДК, т.е. совокупности закономерно связанных друг с другом неречевых средств коммуникации, которые используются в качестве дополнения или полной замены устной речи (например, система жестов, система графических символов и т.п.) [9, с. 110]. Разнообразие вариантов АДК позволяет подобрать наиболее подходящее средство для каждого пользователя, так как при выборе учитывается множество факторов: удобство использования, цена, время изготовления, скорость изнашивания, возможность использования при различных нарушениях и др. Это учтено во ФГОС, где предлагается использование средств АДК различных типов (взгляд, жест, мимика, предмет, графические средства (коммуникативные таблицы и тетради, карточки с изображениями, буквами, словами и др.), электронные устройства [15; 16]. Как показывает анализ литературы, за последние годы российскими специалистами накоплен определенный опыт использования разнообразных средств АДК: графических, предметных, жестовых, мультимодальных, с применением технических устройств [2; 9; 11; 26; 29; 30; 32]. Однако, изложение этого опыта, как правило, ограничивается описанием проведенной работы и случаев из практики и недостаточно раскрывает вопросы дифференциации и систематизации средств АДК.

В связи с этим, далее мы остановимся на рассмотрении классификации средств АДК и описании способов, применяющихся в отечественной практике.

Классификация средств АДК может быть произведена по нескольким основаниям:

- по степени самостоятельности при использовании;
- по применению вспомогательных устройств;
- по способу передачи информации [28, с. 20 – 22].

*По степени самостоятельности при использовании* выделяют зависимую и независимую коммуникацию. В первом случае «индивидуум с нарушениями зависит от другого человека в формировании, интерпретации и формулировании значения того, что он выражает». Коммуникация является зависимой в случаях использования картинок, графических и предметных символов, жестов, так как партнер по коммуникации интерпретирует значение и озвучивает высказывание. «Независимая коммуникация означает, что сообщение полностью формулируется самим человеком с нарушениями». Это достигается при помощи электронных устройств, которые позволяют использовать письменную или синтезированную речь [28, с. 22].

*Деление в зависимости от использования устройств* включает способы АДК без вспомогательных устройств и способы АДК с их помощью. В первом случае, чтобы выразить что-либо, люди продуцируют знаки, используя движения собственного тела. К этой категории относятся жесты, моргание глазами для обозначения «да» и «нет», дактилирование и азбука Морзе. К коммуникации с помощью вспомогательных устройств относятся все ситуации, когда человек использует какое-либо приспособление. В том числе указывание на графический символ или картинку, потому как они являются выражением того, что человек хочет сказать [28, с. 21; 40, с. 15-17].

Наиболее популярно деление коммуникативных устройств на нетехнологичные («nontech»), низкотехнологичные («low-tech») и высокотехнологичные («high-tech») [35, с. 6; 39, с. 18; 40, с. 41-56]. Также в некоторых англоязычных источниках выделяют среднетехнологичные устройства («mid-tech», «light-tech») [35, с. 6; 39, с. 26]. К нетехнологичным чаще всего относят указатели, коммуникативные доски, таблицы или книги с буквами, словами, графическими символами или картинками, в том числе карточки, визуальное расписание, рамки E-Tap, и т.д. [28, с. 28; 26, с. 226; 40, с. 41-56] Низкотехнологичными устройствами принято называть коммуникационные планшеты («Go Talk» и др.), линейки, фотоальбомы и кнопки с

записанными сообщениями («BIGmack», «Step-by-Step» и др.) и т.д. Рассмотрим подробнее некоторые из популярных в нашей стране [25; 29].

Коммуникатор «БИГ мэк» («BIGmack») внешне представляет собой большую кнопку. С помощью этого устройства можно записывать и сохранять в памяти небольшие голосовые сообщения, которые затем воспроизводятся по необходимости нажатием на устройство. Другим низкотехнологичным средством, которое зачастую используется в России, является коммуникатор «ГоуТок» («GoTalk»). Под этим названием производится целая линейка технических устройств, которые различаются форматом и объемом памяти. Они могут воспроизводить от одного до 163 сообщений в зависимости от модели. Внешне устройства представляют собой панели с картинками, при нажатии на которые, звучит сообщение, записанное ранее [14].

Активное развитие компьютерных технологий сделало возможным появление высокотехнологичных средств: коммуникационных планшетов, специальных телефонов, персональных компьютеров и планшетов со специальным программным обеспечением и т.д. [28, с. 53]. Наиболее важное техническое достижение этих устройств для коммуникативных целей – возможность использовать искусственную речь (синтезированную или оцифрованную) [42]. При наличии специального программного обеспечения высокотехнологичные устройства могут применяться для коммуникации при помощи графических средств (рисунков, пиктограмм и др.). Управление устройством может осуществляться как с помощью адаптированных клавиатур («BigKeys LX» и др.), джойстиков («SAM-Joystick» и др.), трекболов («BigTrack» и др.), сенсорных экранов, так и с помощью электронных указывающих устройств, которые позволяют управлять движением указателя на экране с помощью ультразвука, инфракрасных лучей, движений глаз, сигналов нервных окончаний и мозговых волн («HeadMouse Extreme», приложение «Eye-gaze» и др.). Также существуют варианты управления с помощью дыхания и глотания («Jouse 2»). Для упрощения нажатия кнопок на клавиатуре могут использоваться стеки и палочки [24]. Наличие видеокамеры позволяет совершать видеозвонки и осуществлять общение при помощи жестов [28, с. 60; 40, с. 42]. В отечественной практике в связи с увеличением доступности планшетных компьютеров и смартфонов становится все более популярно специальное программное обеспечение для них, позволяющее осуществлять коммуникацию. Так, созданы программы, переводящие напечатанный текст или выбранную картинку в речь («Аутизм:общение», «Говори молча», «JABtalk», «LetMeTalk», «DisType», «DisTalk» и др.), программы экранной клавиатуры (встроенная в Windows, «ScreenDoors 2000», «DisQwerty» и др.), приложения для общения в социальных сетях при помощи пиктограмм («Сезам» и др.) и т.д. [19; 11].

Преимуществом коммуникации без помощи устройств является ее доступность и возможность использования в различных обстоятельствах (в воде, при повышенном шуме и т.п.). Однако, информация, передаваемая таким способом, может быть затруднительна для восприятия и интерпретации собеседником. Кроме того, существуют ограничения по объему и содержанию передаваемой информации (например, при использовании моргания, отдельных жестов, кивков головы и т.п.).

Плюсы коммуникации при помощи вспомогательных устройств будут различаться в зависимости от их типа, однако общим является то, что информация преподносится более привычным и понятным для коммуникативного партнера способом (в виде звука или изображения). Недостатком, характерным для всех вспомогательных устройств, является необходимость их наличия, что не всегда возможно в случае поломки, потери или других обстоятельств. В некоторых странах на приобретение коммуникативных устройств средства выделяются государством, в России предпринимаются усилия по обеспечению учреждений подобными устройствами, однако, в большинстве случаев, они изготавливаются родителями и педагогами или приобретаются за их счет. Поэтому значительным недостатком является то, что нетехнологичные устройства могут требовать больших временных затрат на изготовление, но при этом быть недостаточно удобными для использования, а другие типы технологичных средств слишком дороги для многих родителей. Вследствие этого, семьи могут прекратить использование средств АДК. Рассмотрим другие преимущества и недостатки устройств каждого типа.

Некоторые преимущества и недостатки технологичных средств АДК разных типов

Тип	Достоинства	Недостатки
Нетехно-логичные	<ul style="list-style-type: none"> <li>низкая стоимость;</li> <li>большое разнообразие, возможность подстроить под нужды конкретного пользователя.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ограниченный словарь;</li> <li>низкая скорость коммуникации;</li> <li>сложность интерпретации сообщения.</li> </ul>
Низкотехнологичные	<ul style="list-style-type: none"> <li>использование звучащей речи как более привычного и понятного для окружающих способа коммуникации;</li> <li>простота использования;</li> <li>более высокая скорость коммуникации по сравнению с низкотехнологичными устройствами.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>высокая стоимость;</li> <li>необходимость технического обслуживания при поломках;</li> <li>ограниченный словарь;</li> <li>неправильная грамматическая структура при построении предложения из записанных слов.</li> </ul>
Высокотехнологичные	<ul style="list-style-type: none"> <li>многофункциональность;</li> <li>большой словарь;</li> <li>достаточно высокая скорость коммуникации;</li> <li>возможность использования синтезированной речи;</li> <li>адаптация к потребностям пользователя, в т.ч. за счет периферийных устройств;</li> <li>возможность передавать графические, аудио и видео сообщения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>высокая стоимость;</li> <li>необходимость покупки программного обеспечения и периферийных устройств;</li> <li>необходимость технического обслуживания;</li> <li>могут быть трудны в использовании для лиц с нарушениями интеллектуального развития.</li> </ul>

По способу передачи информации выделяют коммуникацию при помощи жестов, графических символов и предметных символов [28, с. 20-21]. Также существует вариант одновременного использования средств нескольких видов, – мультимодальная коммуникация.

К жестовой коммуникации относят как использование отдельных жестов, например, указательного, так и жестовых систем. К последним относятся системы общения некоторых племен и религиозных сообществ, дактильная речь и национальные жестовые языки [6], а также жестовые системы, созданные для общения с маленькими детьми (Baby Sign Language) [17] или лицами с РАС, нарушениями интеллектуального развития (Signalong [20], Paget Gorman Signed Speech [22], жестовая часть программы Макатон [18] и др.). Мы не будем подробно останавливаться на рассмотрении национальных жестовых систем, так как они достаточно широко описаны в специальной литературе. Используемые некоторыми специалистами жесты языковой программы Макатон будут рассмотрены ниже.

На данный момент существует большое количество разнообразных способов коммуникации при помощи графических символов (орфографическое письмо, система Блисс-символов, PIC, PCS, система PECS, Лёб-система, система символов Виджит, Ребус, Сигсимволы, пиктограммы программы Макатон и др.). Системы графических символов в основном применяют в коммуникативных вспомогательных устройствах, от простых коммуникативных досок и книжек до устройств, использующих передовые компьютерные технологии [28; 36].

В отечественной литературе описан опыт применения и/или рекомендации к применению систем: Лёб [32], Блисс [2], PECS [31], Макатон [13] и др. Проведенный нами в 2016 году опрос 27 специалистов ГКОУ «Школа 2124» г. Москвы, где обучаются дети с нарушениями интеллектуального развития, РАС, сочетанными нарушениями развития, показал, что среди предложенных систем АДК наиболее известными для опрошенных являются PECS и Макатон (отметили 56%), менее популярными оказались Лёб-система и Блисс (отметили 33 % и 26 % респондентов соответственно). Однако, в работе используются преимущественно символы программы Макатон (27 %) и PECS (7 %), а также отдельные средства коммуникации – жесты и карточки с изображениями. Преимущественное использование Макатон объясняется тем, что в учреждении есть сертифицированный специалист программы, который обучал педагогов и родителей. Однако, большинство опрошенных специалистов не владело ни перечисленными системами АДК, ни техническими средствами коммуникации, а также не обладало знаниями об особенностях различных систем коммуникации.

Одной из наиболее развитых систем графической коммуникации является система С. К. Блисса. Это идеографическая, т.е. не основанная на буквах система знаков, которые относительно легко запомнить и нарисовать [33]. Впервые ее применили в Канаде для детей с двигательными нарушениями, которые не могли говорить и имели трудности с обучением чтению и письму. Развитие Блисс-системы в России началось с 1999 года в Центре социальной помощи семье и детям г. Оленегорска. Русскоязычная версия системы была разработана Белявской Н. Д. [21]. Система символов Блисс состоит из 100 основных символов, которые построены по принципу аналогий. Их можно комбинировать, чтобы образовывать слова или значения, для которых нет основных символов. Кроме Блисс-символов, соответствующих целым словам, существует определенное количество маркеров, обозначающих грамматические изменения и части речи. Основные символы и комбинации могут соединяться и образовывать предложения [1; 28, с. 24-30].

Так как Блисс-символы часто имеют довольно сложное строение, а комбинирование требует понимания аналогий, то эта система не лучший выбор для лиц с нарушениями интеллектуального развития. Однако она успешно применяется для людей с хорошими когнитивными способностями, имеющими нарушения речи и трудности с чтением [28, с. 29]. Преимуществом системы Блисс-символов является ее гибкость и возможность самостоятельно расширять словарь, а также то, что многие из символов и комбинаций являются общими для разных языков, то есть могут обеспечивать коммуникацию с представителем другой страны. При сохранной моторике символы могут записываться и не требуют дополнительных устройств для использования. Гибкость системы выступает и в качестве ее недостатка, так как пользователь может создавать комбинации, основываясь на аналогиях, которые не понятны партнеру. Как следствие, будут возникать трудности при интерпретации высказывания. Несмотря на существование русскоязычной версии системы, ее нельзя назвать широко используемой в нашей стране, что, вероятно, связано с ее сложным строением.

Другой известной системой является PECS. Система общения при помощи обмена карточками была разработана в США в 1985 году. В основе методики обучения лежат исследования и практика в области прикладного анализа поведения. Чрезвычайно важное значение при введении этой системы имеют конкретные стратегии обучения, подкрепления, исправления ошибок и обобщения. PECS позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек с изображениями. В системе используются альбомы и коммуникативные доски, а также набор карточек, обозначающих желаемые предметы, характеристики предметов, действия. Обучение проходит в шесть этапов: от формирования навыка подавать карточку, до обучения комментированию событий.

Изначально PECS была предназначена для работы с детьми с РАС и другими нарушениями, для которых характерно отсутствие целенаправленной или социально приемлемой речи. В настоящее время система используется для лиц с различными нарушениями, но в основном, с РАС и нарушениями интеллектуального развития [31].

Преимущество PECS заключается в том, что картинки понятны окружающим, а карточки просты в изготовлении и не требуют больших финансовых затрат. Система имеет четко выстроенную и описанную методику обучения. Отрицательным моментом является необходимость всегда иметь при себе коммуникативную книгу с набором карточек, который постепенно расширяется и со временем это значительно увеличивает объем книги, затрудняя поиск необходимого изображения. Кроме того, карточка может потеряться или порваться, а изготовить новую в конкретный момент времени может оказаться проблематичным [4, с. 126]. Другим моментом, осложняющим овладение указанной системой, является то, что она создана на основе поведенческого подхода и при обучении используются термины, приемы и методы прикладного анализа поведения, которые не всегда понятны без специальной подготовки. Обучение детей применению PECS на начальных этапах предусматривает индивидуальную форму работы с участием двух взрослых, что не всегда возможно в условиях образовательной организации. Однако, несмотря на приведенные недостатки, популярность PECS в России продолжает расти, что связано с наличием детального описания методики обучения на русском языке, доказательствами её эффективности, а также с ростом количества сертифицированных специалистов, которые транслируют опыт своей работы на конференциях, вебинарах, в публикациях и др.

Лёб-система (Lob-System) была разработана немецким специалистом Р. Лёбом и включает 60 символов (пиктограмм) с напечатанными под рисунками значениями слов. Символы разделены на 10 групп: общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качество; сообщение о состоянии здоровья; посуда, продукты питания; предметы домашнего обихода; личная гигиена; игры и занятия; религия; чувства; работа и отдых. Система применяется в соответствии с возможностями пользователя. Он может найти соответствующий символ и передать его, а может только указать символ. Лёб-система может быть использована для работы с лицами, имеющими нарушения интеллектуального развития, временные нарушения речи и т.п. [32; 34]. Преимуществом является простота в использовании и понимании. Однако, словарь этой системы чрезвычайно мал, что часто отмечается специалистами и служит поводом для отказа от этой системы. Другая причина невысокой популярности – отсутствие подробного описания методики работы по обучению Лёб-системе и другой информации об этом способе коммуникации.

Еще одной из разновидностей АДК является коммуникация при помощи предметных символов. Они могут использоваться лицами с выраженными интеллектуальными и множественными нарушениями. Эти средства коммуникации могут быть собственно предметами, символизирующими события, моделями или частями таких предметов, а могут иметь абстрактную форму. Так, один из предметных способов коммуникации был создан Д. Примаком [28, с. 39-40; 7; 38; 41], другой, составленный по принципу календаря, был предложен Я. Ван Дайком [3].

Система календарей Я. Ван Дайка используется для обучения и коммуникации со слепоглухими детьми в школе Перкинс и в Сергиево-Посадском доме-интернате слепоглухих. Предметные календари представляют собой набор ёмкостей, обозначающих повседневные активности ребенка. В каждой ёмкости лежит предмет, символизирующий данную активность. Вначале работы эти предметы используются по своему функциональному назначению, чтобы у ребенка сформировалась связь между предметом и выполняемым действием. Затем они становятся предметами-референтами, то есть связываются с определенным занятием и символизируют его. Они используются как подсказки о начинающемся занятии, а сам ребенок может с их помощью просить о чем-либо. Это является первым шагом к общению с помощью символов. Впоследствии осуществляется переход к более абстрактным символам и далее – к знакам. Примерная последовательность освоения следующая: целые предметы, части предметов, контуры или выпуклые линии, фотографии или выпуклые изображения, печатный текст или шрифт Брайля [3; 23].

Преимуществом такой системы, по мнению самого Я. Ван Дайка, является возможность общения на разных уровнях развития, ее открытость и возможность адаптации к потребностям человека [3].

Мультимодальный способ коммуникации предусмотрен языковой программой Макатон, словарь которой включает в себя как жестовые обозначения, так и пиктографические [37]. Программа была создана в 1970-х гг. британским логопедом М. Уокер для детей и взрослых с разнообразными познавательными и коммуникативными проблемами. Она представляет собой систему, состоящую из основного словаря (450 наиболее употребительных понятий) и ресурсного словаря. Каждому из этих понятий соответствуют жест и символ (пиктограмма), максимально точно передающие смысл или внешний образ понятия. Они

используются совместно со звучащей или письменной речью, часто в сочетании друг с другом, что улучшает понимание и облегчает общение. Символы Макатон разрабатываются в соответствии с требованиями:

- наиболее полное отражение свойств реального объекта или субъекта и передача смысла понятия;
- простота и схематичность, возможность нарисовать от руки;
- отражение категории и понятия языка для помощи в изучении его грамматики.

Пиктограммы можно комбинировать для составления новых понятий. Жесты для словарей Макатон берутся из национальных жестовых языков, некоторые из них упрощаются.

Символы и жесты можно использовать на разных уровнях:

- на уровне ключевых слов, когда символами обозначаются только наиболее важные для понимания смысла фразы слова;
- на грамматическом уровне, когда обозначаются все члены предложения, а также падежные и родовые окончания;
- на функциональном уровне, когда одним символом заменяется целое предложение [13].

Достоинством программы Макатон является довольно большой и постоянно расширяющийся словарь, возможность использовать символы и жесты одновременно или выбрать что-то одно. Пиктограммы Макатон просты в исполнении и могут быть быстро нарисованы от руки в случае отсутствия нужной карточки. Кроме того, обучение пользователей может осуществляться фронтально, что удобно в условиях образовательного учреждения. Однако, для использования этой программы необходимо пройти специальное обучение, после которого специалист получает право передавать полученный опыт своим коллегам в рамках организации. В настоящее время наблюдается рост популярности программы Макатон в России, что связано с появлением в 2012 году в нашей стране региональных тьюторов и запуском обучения специалистов.

Таблица 2

### Некоторые преимущества и недостатки средств АДК различных по способу передачи информации

Тип	Достоинства	Недостатки
Жестовые	<ul style="list-style-type: none"> <li>• удобство применения в различных ситуациях (в бассейне, на батуте и т.п.);</li> <li>• обладают довольно высокой степенью абстракции, что приближает их к устной речи;</li> <li>• демонстрируют образ слова.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• жестовые языки могут быть сложны для изучения и понимания;</li> <li>• затруднительны для применения в случае нарушений ОДА.</li> </ul>
Графические	<ul style="list-style-type: none"> <li>• менее абстрактны, чем устная речь и жесты;</li> <li>• предпочтительны для некоторых групп пользователей (РАС, нарушения ОДА, выраженная умственная отсталость).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• смысл некоторых пиктограмм может быть непонятен необученному собеседнику;</li> <li>• ограниченный словарь.</li> </ul>
Предметные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• доступны для овладения при множественных нарушениях или выраженных нарушениях интеллектуального развития</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• объемны;</li> <li>• могут быть неверно интерпретированы собеседником;</li> <li>• ограниченный словарь.</li> </ul>
Мультимодальные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность выбрать подходящую модальность или использовать сразу несколько</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• значимых недостатков нет</li> </ul>

**Выводы.** Как показывает анализ специальной литературы, за последние два десятилетия в нашей стране появилось много информации об использовании альтернативных средств коммуникации, а также был накоплен опыт их применения отечественными специалистами. Под АДК понимается общение лицом к лицу с собеседником без использования устной речи или в качестве дополнения к ней. Средства АДК применяются при различных нарушениях развития или заболеваниях, препятствующих использованию устной речи. АДК различается по степени самостоятельности при использовании, по применению вспомогательных устройств, по способу передачи информации. Существующее многообразие способов АДК позволяет подобрать наиболее подходящие как для конкретного учащегося, так и для образовательной организации в целом. Наиболее популярными системами АДК в нашей стране на сегодняшний день являются система PECS и программа Макатон.

Однако, стоит отметить, что в настоящее время в России обучение специалистов использованию средств АДК в основном происходит стихийно и бессистемно, в результате чего знания педагогов зачастую носят поверхностный характер. Вместе с тем, обучение использованию системы PECS или программы Макатон достаточно дорогостоящее, и, чаще всего, не оплачивается государством. Это делает их изучение крайне затруднительным для большинства специалистов. Освоение АДК детьми с особенностями развития – процесс, который должен осуществляться не только в образовательном учреждении, но и в семье. В связи с

этим, для эффективной работы по обучению детей способам АДК и реализации ФГОС необходимо создать комплексную систему обучения специалистов и родителей, вооружить их как теоретическими знаниями по проблеме, так и навыками выбора и использования способов АДК. Кроме того, необходимо государственное финансирование для обеспечения образовательных организаций технологичными коммуникативными устройствами.

Таким образом, за последние 20 лет в системе отечественного специального образования был накоплен опыт применения различных способов АДК. Однако, именно в настоящее время это направление развивается особенно активно, что связано с рядом факторов, одним из которых является вступление в силу нового государственного образовательного стандарта. Для дальнейшей успешной работы и реализации ФГОС, на наш взгляд, необходимо создать систему обучения родителей и специалистов, а также обеспечить образовательные организации технологичными средствами коммуникации.

#### **Литература:**

1. Беляевская Н. Д. Блисс – способ общения с особым ребенком // Социальная работа. 2008. №3. С. 43 – 45.
2. Беляевская Н. Д. Организация коммуникативного процесса посредством блиссимволики // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических материалов. Выпуск 2 / под ред. П. П. Симоненко. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. С. 45 – 59.
3. Блаха Р. Календари. Пособие по формированию средств общения. Сергиев Посад.: ФГУ СПДДС – Росздрава, 2007. 79 с.
4. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М. Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. с англ. Д. Г. Сергеева; предисл. М. Сандберга. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 304 с.
5. Жигорова М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 240 с.
6. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
7. Зорина З. А. Возможность диалога между человеком и человекообразной обезьяной: обзор экспериментальных исследований // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка / Сост. А. Д. Кошелев, Т. В. Черниговская. М.: Языки славянских культур, 2008. С. 135 – 173.
8. Йоханссон И. Словарь жестов: пособие по обучению детей жестовой речи. СПб.: С.-Петербург. ин-т раннего вмешательства, 2001. 111 с.
9. Козлова К. М. Особенности организации обучения альтернативной коммуникации младших школьников с сочетанными нарушениями развития // Педагогика и психология образования. 2017. №4. С. 107 – 117
10. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
11. Красюк О. В. Использование ассистивных технологий в образовательном пространстве специальной школы // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: Сборник статей международной научно-практической конференции / под научной редакцией В. Л. Рыскиной. СПб., 2014. С. 221 – 225.
12. Лисина М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра психол. наук [Электронный ресурс] / Научно-исследоват. ин-т общей и пед. психологии. М., 1974. 36 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=161900> (дата обращения: 20.02.2018).
13. Макатон. Основной словарь. Символы / Под ред. Т. А. Бондарь. М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2014. 50 с.
14. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учебно-методическое пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко и др.; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. Мн.: БГПУ, 2009. 276 с.
15. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598. URL: [минобрнауки.рф/документы/5132](http://минобрнауки.рф/документы/5132) (дата обращения: 17.02.2018).
16. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599. URL: [минобрнауки.рф/документы/5133](http://минобрнауки.рф/документы/5133) (дата обращения: 17.02.2018).
17. Официальный сайт жестового языка для детей [Электронный ресурс] URL: <https://www.babysignlanguage.com/basics/research/> (дата обращения: 20.02.2018).
18. Официальный сайт программы Макатон в России [Электронный ресурс] URL: <http://makaton.ru/> (дата обращения: 20.02.2018).
19. Официальный сайт российского разработчика программного обеспечения для АДК [Электронный ресурс] URL: <http://aacidov.ru/> (дата обращения: 20.02.2018).
20. Официальный сайт Paget Gorman Signed Speech [Электронный ресурс] URL: <http://www.pagetgorman.org/> (дата обращения: 20.02.2018).
21. Официальный сайт Signalong [Электронный ресурс] URL: <http://www.signalong.org.uk/> (дата обращения: 20.02.2018).
22. Официальный сайт системы Блисс в России [Электронный ресурс] URL: [http://www.blissinfo.ru/bliss\\_v\\_rossia.php](http://www.blissinfo.ru/bliss_v_rossia.php) (дата обращения: 20.02.2018).
23. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития: в 3 ч. / РБОО "Центр лечебной педагогики"; ред. А. Пайкова; пер. с англ. Е. Мельникова. М.: РБОО "Центр лечебной педагогики", 2011-2012.
24. Поддерживающие технологии Microsoft [Электронный ресурс] URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/citizenship/enable/type-of-supporting-technologies.aspx> (дата обращения: 20.02.2017).
25. Рыскина В. Л. Система альтернативной коммуникации и применение GoTalk в работе с детьми с нарушениями развития как одного из вспомогательных технических средств AAC // Образовательные

технологии в коррекционном процессе: сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 214 – 218.

26. Рыскина В. Л., Серебрякова Л. Д. Применение коммуникатора ГОУ ТОК в работе с детьми с нарушениями в развитии // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сборник статей международной научно-практической конференции / под научной редакцией В. Л. Рыскиной. СПб., 2014. С. 226 – 228.

27. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 464 с.

28. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014. 432 с.

29. Федосова А. Опыт использования альтернативной коммуникации GO TALK и JAB TALK // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сборник статей международной научно-практической конференции / под научной редакцией В. Л. Рыскиной. СПб., 2014. С. 229 – 233.

30. Фоцунова Н. А. Выбор и инициатива: использование альтернативной коммуникации на примере трех случаев // Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра: сборник статей / ред. сост. В. Л. Рыскина. СПб.: Скифия, 2016. С. 260 – 273.

31. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревинф, 2011. 416 с.

32. Шипицына Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: учебное пособие. СПб.: ВЛАДОС Северо-Запад, 2010. 279 с.

33. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек; пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. М.: Academia, 2003. 428 с.

34. Ягелло А., Божко Л. Лёб система: Система символов как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить или только изучающими язык детьми. Минск: БелАПДИ "Открытые двери", 1997. 32 с.

35. Battye A. Who's Afraid of AAC? The UK Guide to Augmentative and Alternative Communication. Abingdon: Routledge, 2018. 301 p.

36. Fuller D., Lloyd L., Stratton M. Aided AAC symbols. Augmentative and alternative communication: A handbook of principles and practices. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1997. P. 48-79.

37. Grove N., Walker M. The Makaton vocabulary: using manual signs and graphic symbols to develop interpersonal communication // Augmentative and Alternative Communication. 1990. Vol. 6 (1). P. 15 – 28.

38. Hillix W. A., Rumbaugh D. M. Chimpanzees can Write with Plastic Symbols // Animal Bodies, Human Minds: Ape, Dolphin, and Parrot Language Skills. 2004. P. 113-123. doi: 10.1007/978-1-4757-4512-2\_8

39. Hurtig R. R., Downey D. Augmentative and Alternative Communication in Acute and Critical Care Settings. San Diego: Plural Publishing, 2008. 224 p.

40. Loncke F. Augmentative and Alternative Communication: Models and Applications for Educators, Speech-Language Pathologists, Psychologists, Caregivers, and Users. San Diego: Plural Publishing, 2014. 248 p.

41. Rumbaugh D.M., Savage-Rumbaugh S. Chimpanzee language research: Status and potential // Behavior Research Methods & Instrumentation. 1978. Vol. 10: P. 119–131. doi:10.3758/BF03205114

42. Venkatagiri, H. S., Ramabadran, T. V. Digital speech synthesis: Tutorial // Augmentative Alternative Communication. 1995. Vol. 11. P. 14 – 25.

Педагогика

УДК 378.1

директор, кандидат педагогических наук Коломиец Ольга Михайловна  
Институт профессионального развития педагога (г. Москва)

### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА, ГАРАНТИРУЮЩИЕ ДОСТИЖЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*Аннотация.* Статья отражает содержание выполненного научного исследования на материале педагогики по актуальной теме в области современного образования – реализации педагогом в преподавании учебной дисциплины инноваций, обеспечивающих овладение каждым обучающимся образовательными результатами уровня качества в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. Результаты исследования могут быть применены в области среднего профессионального и высшего образования, дополнительного образования, системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

*Ключевые слова:* инновационные технологии, преподавательская деятельность, компетентностно-деятельностный подход, психологический процесс усвоения, индивидуальная схема ориентировки.

*Annotation.* The article reflects the content of the scientific researches on the material of pedagogics on the relevant topic in the field of modern education – the implementation of innovations in teaching of the discipline, ensuring mastery of each student's educational outcomes and the level of their quality in accordance with the requirements of Federal state educational standards. The results of the study can be applied in the field of secondary vocational and higher education, additional education, system of training and retraining of teachers.

*Keywords:* innovative technologies, teaching, competence-activity approach, the psychological process of assimilation, the individual scheme of orientation.

**Введение.** Основным направлением развития образовательной системы в любой стране сегодня как никогда является обеспечение качества подготовки выпускников и их конкурентоспособности на рынке труда [8]. Одним из способов решения данной задачи в педагогическом сообществе рассматривают

реализацию в образовательном процессе инновационных технологий. Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х годов XX века, проблема инноваций и её понятийное обеспечение стали предметом специальных исследований. Термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики. Однако их активное использование в образовательном процессе показало невысокий уровень эффективности - по отзывам педагогов, «троечники как были, так и остались». Проблема, какими должны быть инновации и условия их реализации, чтобы решить поставленную перед системой образования задачу обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов уровня качества, отвечающих социальному заказу общества [6], остается нерешенной.

В педагогической литературе разработаны инновационные технологии, однако анализ опыта практики их применения в образовательном процессе показывает, что они не могут в полной мере обеспечить решение обозначенной нами проблемы. Причинами можно выделить следующие: 1) эмпирическая «природа» инновационной технологии, являющейся результатом педагогического опыта, не осмысленного с позиций психолого-педагогической науки; 2) низкий уровень ориентированности используемой в образовательном процессе инновационной технологии на психологическую сущность конкретного образовательного результата, которым овладевает школьник, студент, взрослый обучающийся; 3) отсутствие прямого соответствия сущности инновационной технологии процессу усвоения обучающимся учебного материала и овладения образовательными результатами, являющегося по своей природе психологическим.

Реализация функции инновационной технологии как мощного ресурса выполнения рассматриваемого социального заказа системе образования зависит от преподавательской деятельности педагога как ключевой фигуры образовательного процесса. Эффективность используемых в ней инновационных технологий определяется их методологической основой; ориентированностью на образовательные результаты обучающегося; учебной деятельностью, в которой он овладевает образовательными результатами.

**Формулировка цели статьи.** Целью проведенного автором исследования являлось раскрыть сущность инноваций и условия их применения в преподавательской деятельности в связи с образовательными результатами.

**Изложение основного материала статьи.** В нашем исследовании научной основой использования педагогом инновационных технологий в преподавательской деятельности выступила культурно-историческая концепция усвоения социального опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, З. А. Решетова и др.), реализующая базовые дидактические принципы природосообразности, активности и деятельности, в соответствии с которыми учебная деятельность обучающегося должна быть организована сообразно психологической природе процесса усвоения им объектов окружающего мира.

Социальный опыт усваивается индивидом в образовательном процессе в универсальной форме деятельности - теоретической, в которой обучающийся овладевает не только самим изучаемым объектом, но и способами, средствами, технологиями и др. условиями теоретической деятельности, т. е. ее методологическими средствами [9]. Для этого сначала организуется построение материализованного образа изучаемого объекта в виде индивидуальных «схем ориентировки», а потом их «пересаживание» (по К. Марксу) во внутренний, умственный план обучающегося, так как «...идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» [5, с. 21].

Далее в процессе экстерниоризации данный образ выступает в ориентировочной функции по отношению к преобразовательной, практической деятельности школьника, студента, взрослого обучающегося, т. к. «любая деятельность человека опосредована психическим отражением реальности, функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [4, с. 82]. Обучающийся использует психический образ в своей дальнейшей практической деятельности, то есть экстерниоризирует его уже как инструмент этой деятельности. Таким образом, овладение обучающимся образовательными результатами в соответствии с психологической природой процесса усвоения осуществляется сначала на этапе интериоризации, а потом на этапе экстерниоризации [9].

Данная структура процесса усвоения выступила основой для выделения пяти инновационных технологий, реализации которых в образовательном процессе через преподавательскую деятельность было посвящено наше исследование.

Первая инновационная технология - *организация преподавателем учебно-исследовательской деятельности обучающегося* - была направлена на реализацию важного психологического положения об эффективности субъектного знания как психологической ориентировки в практической деятельности человека, т. е. знания, не переданного обучающемуся, а «рожденного» им самим в процессе самостоятельной познавательной деятельности [2]. Данная технология выполняла две функции: 1) обеспечить выполнение каждым обучающимся учебно-исследовательской деятельности, направленной на формирование субъектных знаний, которые составляют структуру и содержание образовательных результатов; 2) реализовать первый этап интериоризации в процессе усвоения.

Программа учебного исследования, спроектированная в соответствии с инновационной технологией организации учебно-исследовательской деятельности на основе трех общенаучных методов: системно-деятельностного, системного анализа и системного синтеза, позволила учебное исследование сделать максимально развернутым и понятным каждому обучающемуся. В соответствии с процедурами данной технологии педагогом в преподавании учебной дисциплины были реализованы следующие метадействия:

– сформировать у обучающегося мотив к его учебно-исследовательской деятельности через выполнение им мотивационного задания, раскрывающего обучающемуся границы его «умения и неумения», «знания и незнания» и способствующего появлению потребности «добрать» необходимые знания и умения, т. е. включиться в познавательную деятельность;

– организовать деятельность обучающегося по самоорганизации им учебно-исследовательской деятельности с учебным материалом по изучаемой теме на занятии или в рамках самостоятельной работы на едином образовательном портале на основе «схемы самоорганизации», в соответствии с которой необходимо поставить цель, определить предмет исследования, подобрать средства его выполнения, провести рефлексию продукта и результата выполненной деятельности;

– организовать деятельность обучающегося по работе с научно-учебной информацией на основе выполнения учебно-исследовательских заданий: а) извлечь элементы «статичных» знаний, составляющие содержание образовательных результатов; б) извлечь элементы «процессуальных» знаний (знаний о



структуре и содержании вида профессиональной деятельности или деятельности по решению практической задачи), составляющие содержание образовательных результатов;

- организовать деятельность обучающегося по обобщению, группировке и систематизации элементов знаний, их оформлению знаково-символическими средствами языка конкретной науки;

- организовать деятельность по выполнению обучающимся самоконтроля, самооценки и самокоррекции выполненной им учебно-исследовательской деятельности на основе Методического руководства для преподавателя по организации УИД обучающегося по теме «...», содержащего нормативные варианты выполнения учебно-исследовательских заданий, и др.

Учебно-исследовательская деятельность выполнялась каждым обучающимся осознанно, без сбоев и ошибок, как на аудиторном практическом занятии (или его части), так и в рамках внеаудиторной самостоятельной работы на едином образовательном портале перед практическим занятием. Все это обеспечило каждому обучающемуся «родить» новые для него элементы знаний в запланированном педагогом объеме и характеристиках.

Вторая и третья инновационные технологии были направлены на реализацию важного психологического положения о значении схемы ориентировки для обеспечения самостоятельной, нормативной практической деятельности человека [3]. Данные технологии выполняли две функции: 1) обеспечить выполнение каждым обучающимся деятельности, направленной на формирование им системы субъектных знаний, которые составляют структуру и содержание образовательных результатов, в виде материализованного образа в «схемах ориентировки»; 2) реализовать второй этап интериоризации в процессе усвоения.

В соответствии с процедурами инновационной технологии системной организации «рожденных» субъектом новых для него знаний в индивидуальных «схемах ориентировки» - опорных таблицах [3] – обучающимся выполнялись следующие метадействия:

- был определен «объем» содержания (т. е. значения) каждого элемента знания (на основе их сравнения между собой);

- однопорядковые по содержанию элементы знаний были объединены в блоки; между элементами знаний в каждом блоке были установлены внутренние системообразующие связи, что позволило представить каждый из них как микросистему в отдельной соответствующей ОТ-1, ОТ-2, ОТ-3 и т. д.;

- были выделены характеристики каждого блока: однопорядковые/разнопорядковые, макроблоки/микроблоки; были установлены системообразующие связи между ними, отражающие разный характер связей (подчинения, рядоположности, др.),

- все блоки были представлены как система в опорной таблице ОТ обобщенного типа, что предполагало: установление внешних связей между макроблоками в целостной структуре системы; установление внутренних связей между микроблоками в структуре каждого макроблока; указание ссылок на ОТ-1, ОТ-2, ОТ-3 и т. д. в ОТ (обобщенного типа);

- было дополнено содержание структур макро/микроблоков элементами знаний, объем которых должен обеспечить выполнение любого вида деятельности как образовательного результата.

Так обучающимся была построена целостная иерархическая система знаний ровно того объема элементов (не больше и не меньше), который входит в содержание образовательных результатов. Далее педагогом были организованы: самоконтроль, самооценка и самокоррекция обучающимся выполненной им деятельности на основе Сборника дидактических схем ориентировки для преподавателя «Образовательные результаты обучающегося по теме «...», содержащего нормативные варианты содержания опорных таблиц.

Третья инновационная технология системной организации «рожденных» субъектом новых для него знаний о структуре и содержании конкретного вида профессиональной деятельности в индивидуальных «схемах ориентировки» - опорных картах [3] – предполагала выполнение обучающимся следующих метадействий:

- на мотивационном этапе была определена потребность субъекта в выполнении профессиональной деятельности;

- на ориентировочном этапе была проведена ориентировка в условиях предстоящей профессиональной деятельности: 1) выявлены известные данные; 2) выяснено, что является искомым, и поставлена цель; 3) определены скрытые данные, которые стали известными на основе опыта субъекта; 4) построен предмет деятельности на основе установления связей между искомым и известными и скрытыми данными;

- на планирующем этапе было спланировано выполнение конкретного вида профессиональной деятельности, а именно, в соответствии с предметом подобраны для ее выполнения: технология, метод, способ, средства, формы, действия и операции, что следует знать и чем владеть;

- на исполнительском этапе был исполнен намеченный план деятельности;

- на этапе самоконтроля был проведен самоконтроль выполненной субъектом профессиональной деятельности разными способами с целью выявления возможных ошибок;

- на этапе самооценки: 1) был оценен характер допущенных ошибок (неточность, серьезная ошибка, др.); 2) была определена причина появления той или иной ошибки (невнимательность, забывчивость, отсутствие необходимой схемы ориентировки, недостаток элементов знаний в ОТ и ОК, излишняя спешка, невладение процедурами метода, пропуск в процессе выполнения действия кажущихся мало значимыми ее элементов и т. д.);

- на этапе самокоррекции было проведено исправление допущенных ошибок: внесены необходимые коррекции в структуру и содержание схем ориентировки, опорных карт и опорных таблиц;

- на рефлексивном этапе было оценено соответствие: 1) продукта профессиональной деятельности цели ее субъекта (на основе определения уровня выполнения деятельности в соответствии с нормативными критериями оценивания); 2) результата профессиональной деятельности мотиву ее субъекта, что нашло свое выражение в удовлетворении его конкретной потребности, которая была определена в начале деятельности на мотивационном этапе.

Так обучающимся была построена целостная иерархическая система знаний о структуре и содержании конкретного вида профессиональной деятельности ровно того объема элементов (не больше и не меньше), который входит в содержание образовательных результатов. Далее педагогом были организованы самоконтроль, самооценка и самокоррекция обучающимся выполненной им деятельности по построению опорной карты на основе Сборника дидактических схем ориентировки для преподавателя «Образовательные результаты обучающегося по теме «...», содержащего нормативный вариант содержания опорной карты.

Четвертая инновационная технология была направлена на реализацию второго этапа процесса интериоризации – *построение психического образа содержания опорных таблиц и опорных карт (являющихся собой образовательные результаты) в сознании каждого обучающегося*. Для этого учебно-практическая деятельность выполнялась студентом по этапам одновременно по трем направлениям: 1) он решал логические и практические задачи, моделирующие социально-профессиональные ситуации, с разной степенью опоры на индивидуальные схемы ориентировки (опорные таблицы и опорные карты); 2) он выполнял деятельность в разных формах речи: громкоречевой, «речи про себя», внутренней речи; 3) характер его деятельности претерпевал изменения от распределенной с педагогом и другими обучающимися к индивидуальной.

Важным для преподавателя было организовать условия овладения студентом способом умственной, мыслительной деятельности в процессе решения практических задач и выполнения деятельности, для чего особое внимание уделялось осознанию обучающимся каждого структурного этапа и компонента содержания выполняемой им деятельности, ее операционального состава. Прямое управление педагогом поэтапной учебно-практической деятельностью обеспечило, с одной стороны, формирование в умственном плане студента субъектного образа образовательных результатов, с другой, – развитие умений решать учебно-профессиональные задачи.

Реализуемая в нашем исследовании пятая инновационная технология была направлена на *автоматизацию решения практических задач и формирование практического навыка* у обучающегося на основе психического образа в его сознании, открывающего «поле деятельности» с ним [1, с. 137]. Реализация педагогом процесса экстерииоризации была организована через выполнение студентом самостоятельной практической деятельности (на едином образовательном портале, с использованием ИКТ, в симуляционных условиях и т. д.) с помощью технологии поэтапной автоматизации деятельности решения практических задач. Ее процедуры, методы и средства ориентированы на образовательные результаты в виде конкретных видов будущей профессиональной деятельности. Задачей косвенного управления педагогом самостоятельной деятельностью обучающегося было обеспечить выполнение нормативной деятельности, заданной конкретными характеристиками.

Реализация в преподавании учебных дисциплин описанных инновационных технологий в контексте психологического процесса усвоения на основе интериоризации и экстерииоризации была успешно реализована благодаря использованию в нашем исследовании дидактических средств, выступающих инструментом включения педагогом каждого студента в разные виды учебно-профессиональной деятельности, прямого и косвенного управления ею на аудиторных занятиях и в часы самостоятельной работы.

Для организации учебно-исследовательской деятельности использовались: Сборник дидактических схем ориентировки для преподавателя «Образовательные результаты студента по дисциплине «...» и «Программа учебно-исследовательской деятельности студента по дисциплине «...».

Средством управления деятельностью обучающегося по обобщению и систематизации «рожденных» им субъектных знаний в его индивидуальных схемах ориентировки на основе технологии системной организации элементов знаний об объекте, зафиксированных в опорных таблицах, и знаний о деятельности, записанных в опорных картах, выступил Сборник индивидуальных схем ориентировки «Образовательные результаты студента по дисциплине «...».

Инструментом включения каждого обучающегося в учебно-практическую деятельность и управления ею стали два средства: «Учебная тетрадь студента» и «Методическое руководство для педагога по организации учебно-практической деятельности студента по дисциплине «...» (с нормативными вариантами решения практических задач и нормативными критериями оценивания для организации самоконтроля и самооценки обучающимся выполненной деятельности).

Самостоятельная практическая деятельность каждого обучающегося была организована с помощью «Сборника материалов самостоятельной практической деятельности студента по дисциплине «...». Для эффективного управления его деятельностью использовалось «Методическое руководство для педагога по организации самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студента по дисциплине «...» (с нормативными вариантами решения практических задач и нормативными критериями оценивания для организации деятельности обучающегося по самоконтролю и самооценке).

**Выводы.** Использование в преподавательской деятельности описанных инновационных технологий позволило нам достигнуть следующих результатов [3]. 1. Обеспечить овладение каждым обучающимся образовательными результатами с запланированными характеристиками на базовом (40 %) и высоком (60 %) уровнях качества. 2. Развить его учебную самостоятельность, сделать эффективной самостоятельную работу с учебным материалом в дистанционной форме. 3. Сформировать зону ближайшего профессионального развития, обеспечившую дальнейшую индивидуальную работу по образовательной программе, как показатель сформированности «умения учиться», что проявляется в угасании потребности обращаться за помощью к кому-либо или чему-либо по причине наличия у обучающегося построенных им самим схем ориентировки. 4. Создать условия для осознания каждым обучающимся личностного смысла результатов учебной деятельности на основе их самоконтроля, самооценки и самокоррекции. 5. Сократить количество допускаемых ошибок в решении практических задач по сравнению с другой рядоположенной по сложности дисциплиной. 6. Значительно уменьшить количество пересдач и отработок учебного материала и высвободить свободное время для других дел. 7. Повысить мотивацию к процессу учения и будущей профессиональной деятельности за счет технологий овладения образовательными результатами. 8. Показать, что достигнутый высокий уровень подготовленности каждого выпускника вуза к профессиональной деятельности выступает основным показателем уровня профессионализма обучавших его педагогов [7], итоговым показателем качества их преподавательской деятельности.

#### **Литература:**

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М. Книжный дом «Университет», 2006. – 249 с.

2. Коломиец О. М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентно-деятельностного подхода / Педагогический журнал. 2016.– №5 С. 47-58.

3. Коломиец О. М. Развитие теории и практики преподавательской деятельности на основе компетентно-деятельностного подхода // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2016. №12. – С. 86-90.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
5. Маркс К. Капитал. – М.: Политиздат, 1983. – Т.1. – 580 с.
6. Национальная доктрина развития образования РФ до 2025 г. / Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 года № 751.
7. Нечаев Н. Н. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 400 с.
8. Плаксий С. И. Болонский процесс в России: плюсы и минусы / ж. Знание. Понимание. Умение – Выпуск № 1 / 2012. – С. 8-12.
9. Решетова З. А. Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 324.

**Педагогика**

**УДК: 378.147**

**кандидат педагогических наук, доцент Коновалова Наталья Александровна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

### **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА**

*Аннотация.* В статье поднимается проблема интерактивного обучения в вузе. Автором описывается опыт интерактивного обучения курсантов и слушателей, выделяются основные направления и методы интерактивного обучения, используемые преподавателем, описываются проблемы, возникающие на пути интерактивного обучения в ведомственном вузе, предлагаются пути их решения.

*Ключевые слова:* активизация учебной деятельности, индивидуализация обучения, интерактивное обучение, интерактивные методы обучения, социальное образование.

*Annotation.* In article the problem of interactive training in higher education institution rises. The author describes experience of interactive training of cadets and listeners, the main directions and methods of interactive training used by the teacher are allocated, the problems arising on the way of interactive training in departmental higher education institution are described, ways of their solution are proposed.

*Keywords:* activization of educational activity, training individualization, interactive training, interactive methods of training, social education.

**Введение.** В современной системе вузовского образования основные методические инновации связаны с применением интерактивных методов обучения. Они позволяют включать обучающихся в образовательный процесс. Интерактивное обучение видоизменяет формы взаимодействия преподавателей с аудиторией с односторонних, монологических, на диалоговые (при этом, следует отметить, что любой диалог предполагает понимание партнерами по коммуникации друг друга (без понимания друг друга диалог не может состояться), активное взаимодействие в рамках коммуникации).

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является систематизация и описание опыта использования интерактивных методов обучения в процессе обучения курсантов по направлению подготовки «Социальная работа», специальностям «Психология служебной деятельности», «Правоохранительная деятельность», слушателей факультета повышения квалификации, обучающихся по программам дополнительного профессионального образования.

**Изложение основного материала статьи.** Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение (но не замещенное им), в котором задействованы три стороны: информативная (обмен информацией между партнерами); интерактивная (выработка стратегии и координация совместных действий партнерами); перцептивная (адекватное восприятие и понимание партнерами друг друга)<sup>2</sup>. Указанные аспекты можно рассматривать как принципы интерактивного обучения.

Интерактивное обучение способствует развитию субъектности обучающихся, позволяет включать личностный опыт курсантов и слушателей в образовательный процесс и использовать его (опыт) как фактор изучения нового материала. Интерактивные методы ставят обучающихся в активную позицию, упорядочивают и направляют их познавательную деятельность, систематизируют знания, мотивируют на дальнейшее развитие и проч.

**В практике преподавания нами интерактивность достигается за счет:**

- активизации учебной деятельности курсантов и слушателей на лекционных занятиях;
- соединения теории и практики, придания прикладного характера содержанию дисциплин, привлечения курсантов и слушателей к творческой инновационной деятельности на практических и семинарских занятиях;
- индивидуализации обучения и упорядочения самостоятельной работы курсантов и слушателей.

Рассмотрим интерактивные методы обучения, обеспечивающие реализацию данных путей более подробно.

Интерактивные методы ни в коем случае не заменяют лекционные занятия, но способствуют лучшему усвоению лекционного материала и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения, индивидуальной подготовки,

<sup>2</sup> Медведкова, Л.Н. Интерактивное обучение / Л.Н. Медведкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru/blogs/lyudmila-nikolaevna-medvedkova/interaktivnoe-obuchenie> (дата обращения: 21.02.2018).

самостоятельного предварительного чтения, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Для активизации учебной деятельности курсантов и слушателей на лекционных занятиях нами используются следующие приемы (их перечень не является исчерпывающим):

- при изучении теоретических вопросов создаются так называемые «точки удивления»<sup>3</sup>, когда предлагается не одна, а сразу несколько научных точек зрения, подчас противоположных друг другу. Преподаватель не выбирает и не обосновывает ту, которую сам считает правильной, а организует их обсуждение обучающимися. При этом каждый может сделать свободный выбор, но с условием построения аргументации в пользу выбранной точки зрения;

- по ряду вопросов, традиционно рассматриваемых в рамках лекционных занятий, используется такая форма работы как содоклады на лекции. Часть теоретического материала по отдельным вопросам лекции ответственные (предварительно подготовленные) курсанты и слушатели осваивают самостоятельно (находят информацию, отбирают, систематизируют, перерабатывают под формат лекции и пр.) и представляют группе. Они временно занимают позицию преподавателя;

- по отдельным теоретическим аспектам, совпадающим с темами выпускных квалификационных и курсовых работ, курсанты готовят доклады, разрабатывают и проводят фрагменты лекционных занятий;

- организация и проведение обзорных лекций по ряду тем, когда требуется предварительная подготовка обучающихся к занятию, в результате теоретический материал не читывается преподавателем в аудитории, а заранее изучается курсантами по первоисточникам;

- придание содержанию дисциплин «открытого» характера, когда преподаватель не следует строго жесткой программе дисциплины, а готов ее корректировать с учетом отражения в лекционном блоке новейших тенденций развития УИС, социальной работы и проч., ориентации на потребности, интересы и запросы слушателей;

- использование дискуссии как полноценного элемента лекции. Курсанты ставятся в ситуацию, когда необходимо оформить и отстоять собственную позицию или принудительно навязанную преподавателем позицию, основываясь на имеющемся опыте, знаниях.

Организация семинарских и практических занятий в контексте интерактивного обучения подчинена идее инструментальности, а не теоретической перегруженности обучения. Обучающимся должна быть предоставлена возможность учиться поиску, обработке и использованию информации, они должны иметь возможность практиковаться в освоенных компетенциях в максимально большом количестве реальных и имитационных контекстов и т.п.

Для иллюстрации нашей позиции приведем в пример полушуточную формулу профессионального опыта, предложенную Василиюком Ф.Е.:  $E = kN$ , где  $E$  – это опыт,  $N$  – количество проб и  $k$  – коэффициент осмысления. Если я ни разу не пробовал сам организовывать, вести тот или иной метод ( $N=0$ ), мой опыт равен нулю. Если я провел тысячу мероприятий, осуществил множество проб, но совершенно не осмыслил их ( $k=0$ ), мой опыт тоже ничего не стоит<sup>4</sup>.

Настоящий специалист должен все применяемые им методы вначале многократно опробовать, прочувствовать их изнутри, причем не только в позиции консультанта, но и в позиции клиента. Мы должны стремиться научить наших слушателей и курсантов после погружения в тот или иной метод возвращаться к процессу обучения, осмыслять и рефлексировать происходящее с позиций клиента и специалиста. Поэтому задачей нашего обучения может быть – создание полноценного погружения обучающихся в какой-либо метод, технологию и проч., а потом вооружение их интеллектуальными средствами для осмысления пережитого.

С целью соединения теории и практики, придания прикладного характера содержанию дисциплин, привлечения курсантов и слушателей к творческой инновационной деятельности на практических и семинарских занятиях нами используются следующие приемы:

- разработка и проведение занятий с осужденными на базе исправительных учреждений, организация индивидуальной работы с осужденными. Эта работа сопровождается, контролируется и оценивается не только преподавателем, но и сотрудником учреждения. Такой опыт и связанные с ним переживания позволяют курсанту «примерить» на себя роль специалиста, познакомиться с особенностями клиентов и, что особенно важно, оценить собственную готовность к работе;

- погружение в тот или иной метод работы, изучение методик «изнутри» с позиций клиентов и последующий анализ возможностей и организации условий их применения в практике пенитенциарной социальной работы;

- проведение практикующими специалистами в области психологии и социальной работы, разработчиками инновационных методик работы (особенно по инструментарию, разработанному преподавателями в рамках своих исследований) мастер-классов и обучающих семинаров;

- проведение серии выездных занятий в исправительные учреждения разных видов с целью самостоятельного сбора, анализа, сравнения, обобщения обучающимися опыта работы в том или ином направлении (психологическое сопровождение, социальная работа);

- разработка курсантами в рамках учебных занятий различных информационных материалов, памяток, занятий и т.п. для сотрудников исправительных учреждений. Часто такая работа осуществляется по запросам, отражающим наиболее актуальные, по мнению практикующих специалистов, темы;

- по ряду дисциплин курсантам даются задания, связанные с подготовкой и проведением мини-исследований по тем или иным проблемам, апробацией отдельных методов и выполненных самостоятельно разработок; результаты проделанной работы они оформляют и представляют для проверки преподавателю или защищают в аудитории. Такие задания имеют подготовительную и итоговую части, которые, как правило, выполняются и проходят под контролем преподавателя в аудитории;

- проведение интегративных занятий преподавателями разных дисциплин по близкой проблематике. Задания направлены на объединение разных предметных областей, формирование комплексного видения проблемы и путей ее решения.

<sup>3</sup> Курганов С.Ю. Учебный диалог / С.Ю. Курганов // Школьные технологии. – 2002. – №1. – С. 218 – 224.

<sup>4</sup> Василиюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василиюк. – М.: МГУ, 1984. – 240 с.

Курсанты и слушатели являются субъектами взаимодействия, сами активно участвуют в процессе обучения, идут своим индивидуальным маршрутом. Индивидуализация обучения проявляется также в предоставлении каждому обучающемуся возможности осваивать компетенции в индивидуальном темпе. Для этого важно организовать и упорядочить самостоятельную работу курсантов и слушателей. Дифференцировать ее по уровням сложности, чтобы обучающиеся могли самостоятельно выбирать задания на том уровне сложности, к которому они готовы. Преподаватель при этом свободен в процессе организации условий обучения. Каждый раз (в зависимости от характеристик группы, внешних условий обучения и т.п.) он может выбирать разные пути, средства, методы, формы работы и т.п.

Индивидуализация обучения и упорядочение самостоятельной работы курсантов и слушателей достигается нами за счет:

- при изучении ряда дисциплин курсантам предлагается подготовить портфолио. Обычно в его структуру включены как материалы, подготавливаемые курсантами в ходе учебных занятий (лекций, семинаров, практических занятий), так и отражающие результаты их самостоятельного освоения учебных тем. Такой вариант работы активизирует познавательную деятельность курсантов и предоставляет им возможности для самореализации. Другим вариантом портфолио является прикладная папка, включающая самостоятельные практические наработки обучающихся в рамках дисциплины, разработки и материалы занятий, подборки методик и инструментов и проч. Как правило, собранная папка в будущем является существенным подспорьем для курсанта или слушателя на практике;

- по ряду дисциплин преподавателем разрабатывается индивидуальная карта освоения дисциплины, отражающая особенности самостоятельного освоения дисциплины курсантом, упорядочивающая проделанную им работу. Она выглядит как таблица, отражающая все темы, формы занятий, виды работ (обязательных и дополнительных), отметки об освоении тем, блоков и проч. С картой курсанты под руководством преподавателя и самостоятельно работают на каждом учебном занятии, во время самоподготовки и заносят туда актуальную информацию о состоянии проделанной работы. Таким образом, в итоге карта демонстрирует индивидуальный профиль освоения дисциплины курсантом;

- по каждой теме преподавателем разрабатываются дифференцированные задания для практических работ и самостоятельной подготовки (в зависимости от уровня может варьироваться оценочный балл или рейтинговая оценка);

- содержание заданий для семинарских и практических занятий часто содержит проблемные вопросы. Поиск ответов на них каждый курсант должен осуществить самостоятельно, для этого ему предлагается использовать возможности сети Интернет. Где и как искать информацию курсанты решают индивидуально и в процессе общения с коллегами. Готовых ответов не предлагается, все найденные материалы обсуждаются на занятии;

- использование на разных дисциплинах образовательного веб-квеста как формы организации индивидуальной поисковой деятельности курсантов на занятии (при этом каждый курсант своим маршрутом приходит к заданному преподавателем результату);

- по ряду тем курсантам и слушателям предлагается осуществить самостоятельный подбор источников по изучаемой теме, вопросу, проблеме.

Применение рассмотренных методов и приемов придания интерактивного характера процессу обучения зависят во многом от уровня квалификации преподавателя, которая связана с его мобильностью, открытостью, включенностью в сетевые взаимодействия, информационным обменом. Для преподавателя недостаточно быть компетентным в области своей специальности и передавать/транслировать в одностороннем порядке огромную базу знаний. Он должен выступать как разработчик инновационных методик, исследователь, в рамках учебных занятий знакомящий курсантов с результатами своих изысканий.

Опыт преподавания в ведомственном вузе позволяет отметить наличие ряда проблем и трудностей, препятствующих приданию процессу обучения интерактивного характера. Их сущность и вероятные пути решения мы отразили в таблице:

Проблемы:	Решение:
- замкнутость специальностей, проблемы взаимодействия между специальностями	- общепедagogические учения - совместные междисциплинарные исследования
- отставание «практики» от общемировых тенденций; - неспособность/неготовность практиков принять/понять инновации и т.п.; - низкий профессиональный уровень руководителей практики на местах	- повышение профессионального уровня руководителей практики; - совместные проблемные семинары «практиков» и «теоретиков» (преподавателей); - обучение руководителей практик (в том числе обучающие и проблемные семинары для практиков на базе Института)
- невладевание рядом преподавателей ситуацией и новейшими тенденциями в науке, в области практической деятельности в исправительных учреждениях, в учреждениях системы социальной защиты населения, в образовании; - незнание образовательных технологий; - приверженность традиционным формам организации учебного процесса/ пассивность самих преподавателей	- стажировки в исправительных учреждениях наиболее «продвинутых» в том или ином виде деятельности, в учреждениях системы социальной защиты населения, в ведущих образовательных учреждениях; - повышение профессионального мастерства преподавателей; - посещение семинаров, конференций по проблемам социального образования
- курсант не готов взять на себя ответственность за свое обучение	- развитие субъектной позиции курсантов, профессиональной мотивации; - разработка эффективной системы поощрения инициативы и самостоятельности; - делегирование ряда полномочий в рамках построения индивидуального процесса обучения курсанту
- преподаватели, руководители разного уровня не готовы предоставить курсанту свободу в обучении	- обучение построению взаимодействия с курсантами с учетом тенденций развития образования в профессиональной деятельности; - избавление от тотального контроля за деятельностью курсанта, уважение его автономии

**Выводы.** Подводя итог всему сказанному выше, следует отметить, что интерактивность должна затрагивать не только работу в аудитории, но и самостоятельную работу курсантов и слушателей. Важно привлекать обучающихся к процессу принятия решений на всех уровнях и этапах процесса обучения. Необходимо обеспечивать курсантам и слушателям возможность для рефлексии, использования приобретаемых компетенций, а также обратную связь с преподавателем и представителями практических органов и т.п.

#### Литература:

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 240 с.
2. Григальчик, Е.К. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрушев. – Минск: Современное слово, 2003. – 182 с.
3. Курганов, С.Ю. Учебный диалог / С.Ю. Курганов // Школьные технологии. – 2002. – №1. – С. 218 – 224.
4. Медведкова, Л.Н. Интерактивное обучение / Л.Н. Медведкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru/blogs/lyudmila-nikolaevna-medvedkova/interaktivnoe-obuchenie> (дата обращения: 21.02.2018).
5. Поляков, С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С.Д. Поляков. – М.: Центр Педагогический поиск, 2007. – 176 с.
6. Ярская-Смирнова, В.Н. Миссия социального образования в социальном государстве (Общая характеристика социального образования) / В.Н. Ярская-Смирнова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusrand.ru/Doklad5/Yarskaya.pdf> (дата обращения: 04.03.2015).

УДК 378.147.88.

**старший преподаватель Котельников Сергей Андреевич**

Технический университет Уральской горно-металлургической компании (г. Верхняя Пышма);

**кандидат педагогических наук Гурская Татьяна Викторовна**

Технический университет Уральской горно-металлургической компании (г. Верхняя Пышма)

## ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

*Аннотация.* На сегодняшний день область деятельности специалиста по физической культуре и спорту становится все шире. Одним из направлений являющимся мотиватором для расширения профессиональных компетенций специалиста в области физической культуры и спорта является Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне». Он предъявляет ряд требований к уровню профессиональных умений и навыков. Но возникает вопрос: «А готов ли специалист в области физической культуры и спорта, к выполнению определенных обязанностей, связанных с каким-либо видом деятельности?» В данной статье мы рассмотрим основные виды деятельности, указанные в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее – ФГОС ВО).

*Ключевые слова:* физическая культура, федеральный государственный образовательный стандарт, виды деятельности.

*Annotation.* To date, the field of activity of a specialist in physical culture and sports is growing. One of the areas that are motivators for expanding the professional competencies of a specialist in the field of physical culture and sports is the All-Russian Physical Culture and Sports Complex "Ready for Labor and Defense". He makes a number of requirements to the level of professional skills. But the question arises: "Is the expert in the field of physical culture and sports ready to perform certain duties related to any type of activity?" In this article we will consider the main activities indicated in the federal state educational standards of higher education (hereinafter - the GEF VO).

*Keywords:* physical culture, federal state educational standard, types of activity.

**Введение.** Обучение - самый важный и надежный способ получения систематического образования. Отражая все существенные свойства педагогического процесса (двусторонность, направленность на гармоничное развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон), обучение в то же время имеет и специфические качественные отличия [2].

Под обучением следует понимать не процесс "передачи" готовых знаний от учителя к ученику, а широкое взаимодействие между обучающим и обучаемым, способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности. Это процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой происходит освоение человеческого опыта [2].

**Изложение основного материала статьи.** Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности [6].

Несомненно, обучение - процесс, социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Следовательно, важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании личности, соответствующей социальным требованиям [6].

В процессе обучения придерживаются определенных принципов и методов, позволяющих наиболее быстро достичь цели поставленной перед педагогом.

С.И. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принципами дидактики высшей школы считал: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе; соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний [6].

Обучение специалистов в области физической культуры и спорта, как и по другим направлениям в РФ осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (далее - ФГОС). ФГОС — совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования [1].

В законе об образовании сказано, что данные стандарты обеспечивают:

1. Единство образовательного пространства РФ
2. Преимущество основных образовательных программ
3. Вариативность содержания образовательных программ
4. Государственные гарантии уровня и качества образования

Так же они обеспечивают объективную оценку соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся. ФГОС включают в себя требования к:

1. Структуре основных образовательных программ
2. Условиям реализации основных образовательных программ
3. Результатам освоения основных образовательных программ

Порядок разработки, утверждения ФГОС и внесение в них изменений устанавливается правительством РФ.

Неотъемлемой частью системы образования и одним из основных элементов обеспечения стабильного и эффективного развития человеческого потенциала и социально-экономического развития Российской Федерации является процесс подготовки квалифицированных рабочих кадров. Подготовка кадров в области физической культуры и спорта осуществляется в организациях высшего образования в соответствии с

федеральными государственными образовательными стандартами по направлениям бакалавриата, магистратуры, аспирантуры (рис. 1)

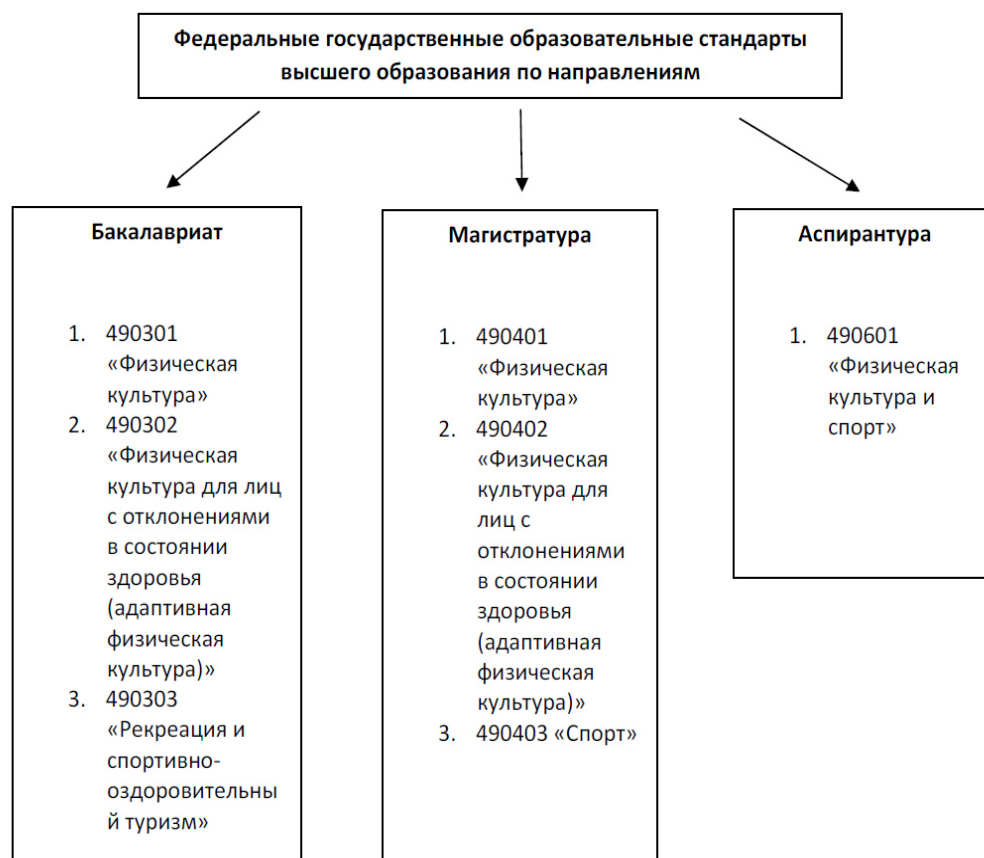


Рисунок 1

Сравнив ФГОС ВО по направлениям подготовки можно сделать следующий вывод пункт 4.3. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата «Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники», основными видами деятельности указаны в каждом ФГОС ВО являются:

1. Педагогическая
2. Организационно-управленческая;
3. Научно-исследовательская

**Педагогическая деятельность.** Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки [2].

Известный российский ученый П. И. Пидкасистый характеризует педагогическую деятельность следующим образом: «Педагогическая деятельность — это та часть общей деятельности, которая включена в педагогическую деятельность. Это ученик, учитель, их действия, методы обучения и воспитания, учебники, то, что в них написано и т.д. Такая деятельность может найти отражение не только в науке. Наука — это лишь одна форма общественного сознания. Действительность может отражаться также и в бытовом (стихийно-эмпирическом) процессе познания, и в художественно-образной форме».

Результатом теоретического обобщения педагогической практики являются принципы обучения. В классической дидактике общепризнанными считаются следующие семь дидактических принципов: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности, последовательности, прочности, связи теории с практикой.

Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Эта общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям [2].

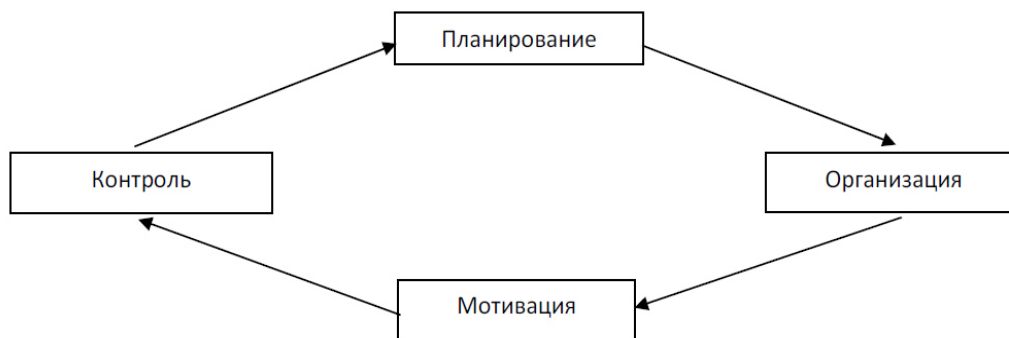
**Организационно-управленческая деятельность** — это особый вид деятельности, который начал изучаться, описываться и нормироваться только во второй половине XX в. До этого времени управление существовало как "искусное действие" — индивидуальное мастерство человека или группы лиц.



В начале XX в. французский промышленник Анри Файоль, рассматривая управление как необходимость деятельности руководителя, отмечал: “Управлять — это значит предвидеть, изучать будущее и устанавливать программу действий; организовывать — строить двойной организм предприятия: материальный и социальный; распоряжаться — приводить в действие персонал предприятия; согласовывать — связывать и объединять, сочетать все действия и умение; контролировать — наблюдать, чтобы все происходило сообразно установленным правилам и распоряжениям” [2].

В конце 1980-х были выделены четыре основных функции управления трудом (Рис. 2):

- планирование;
- организация;
- мотивация;
- контроль.



**Рисунок 2. Взаимосвязь функций управления трудом**

Обобщенное представление о понятие «управления» дает в своем учебнике «Управление в педагогической деятельности» Солнцева Н.В. (табл. 1).

*Таблица №1*

<b>Управление</b>	
<b>как система</b>	<b>как процесс</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- воздействие субъекта на объект управления</li> <li>- механизм достижения цели</li> <li>- руководство людьми</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выполнение специфических видов деятельности</li> <li>- принятие и реализация управленческих решений</li> <li>- переработка и выработка информации в процессе коммуникации</li> </ul>
<b>как деятельность</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- принятие решений в условиях неполной информированности и постоянно меняющихся обстоятельствах, при полной ответственности</li> </ul>	

К организационно-управленческой деятельности в педагогике можно так же отнести формы и методы обучения.

Процесс обучения реализуется только через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов.

И.М. Чередов определяет организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Такая конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым является процесс взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом [2].

**Научно-исследовательская деятельность.** Говоря о научно-исследовательской деятельности необходимо пояснить что такое наука. Понятий этого термина множество, например, под наукой понимают «сферу человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация знаний о действительности» [3]. «Получение новых знаний – важнейшая цель, основа научной деятельности» [4].

Исследование – это процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний о закономерностях, структуре, механизмах функционирования изучаемого явления, о содержании, принципах, методах и организационных формах деятельности [5].

В федеральном законе «О науке и государственной научно-технической политике» от 23 августа 1996г. научно-исследовательская деятельность включает в себя несколько видов деятельности таких как:

- фундаментальные научные исследования - экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей среды;
- прикладные научные исследования - исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач;
- поисковые научные исследования - исследования, направленные на получение новых знаний в целях их последующего практического применения (ориентированные научные исследования) и (или) на применение новых знаний (прикладные научные исследования) и проводимые путем выполнения научно-исследовательских работ.

В сфере физической культуры и спорта в нашей стране пособий по основам научно-исследовательской деятельности не много. В последние годы изданы лишь пособия авторов Б.А. Ашмарина, Ю.Д. Железняк, П.К. Петрова, В.Н. Селуянова.

**Выводы.** Анализируя виды деятельности можно сделать вывод что специалист в области физической культуры и спорта по окончании обучения должен быть готовым к разнообразным видам деятельности. Он должен не только осуществлять организацию и проведение различных физкультурно-спортивных мероприятий, но и уметь грамотно используя определенную терминологию объяснять, а также вести научную работу.

Физкультурно-оздоровительное направление, как и вся сфера образования, в последние годы претерпевает значительные изменения. Изменяется подход к подготовке специалистов, увеличивается число мероприятий, направленных на пропаганду здорового образа жизни, растет количество вновь построенных спортивных сооружений и т.д.

Необходимо менять стандарты подготовки модернизируя их таким образом, чтобы специалист был готов не только обучать и подготавливать занимающихся, но и владел умением мотивировать граждан, не вовлеченных в сферу физической культуры и спорта, к повышению уровня физической подготовленности с учетом их целей.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
2. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина -М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
3. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -2-сизд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 208 с.
4. Семенов, Л.А. Введение в научно-исследовательскую деятельность в сфере физической культуры и спорта [Электронный ресурс]: учеб. пособие — Электрон. дан. — Москва: Советский спорт, 2011. — 200 с. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/10850>. — Загл. с экрана.
5. Гребенюк О.С., Рожков М.И. Терминологический словарь. Педагогические технологии, 1999 г.
6. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.

## **Педагогика**

### **УДК 378.17: 796**

**кандидат педагогических наук, доцент Красноперова Нина Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

### **АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Аннотация.* В настоящее время большое значение придается формированию здорового образа жизни (ЗОЖ) обучающихся в высшей школе, поскольку именно образ жизни в значительной степени определяет состояние здоровья. При разработке технологий формирования здорового образа жизни необходимо учитывать некоторые особенности этого процесса. Статья посвящена педагогическому аспекту проблемы формирования здорового образа жизни студентов в процессе обучения в высшей школе.

*Ключевые слова:* здоровье, образ жизни, здоровый образ жизни, студент, педагогические условия, педагогическая стратегия, приобщение.

*Annotation.* At the present days, there is a great importance to the forming of a healthy lifestyle (HLS) of the students in high school, since it is the lifestyle largely determines the state of health. While developing technologies for the forming of a healthy lifestyle, it is necessary to take into account certain features of this process. The article is devoted to the pedagogical aspect of the problem of forming of a healthy lifestyle of the students during their training in high school.

*Keywords:* health, lifestyle, healthy lifestyle, student, pedagogical conditions, pedagogical strategy, attachment.

**Введение.** Здоровье – наивысшее благо, величайшая социальная ценность, бесценное достояние всего общества и каждого человека как одно из основных условий выполнения его биологических и социальных функций, деятельности в материальной и духовной сферах, творческой самореализации. Однако без сознательного, деятельного стремления индивида к сохранению и укреплению своего здоровья невозможно реализовать свой потенциал, обеспечить долгую и активную жизнедеятельность. Можно утверждать, что поведение человека напрямую зависит от здоровья, а здоровье – от поведения, являющегося проявлением определенного образа жизни, который по данным ВОЗ (на 50%) определяет состояние здоровья.

Понятие «образ жизни» охватывает всевозможные аспекты жизнедеятельности человека: труд, быт, досуг, формы удовлетворения материальных и духовных потребностей, мировоззрение, ценности, нормы и правила поведения людей и т.д. Какова же суть данного понятия?

«Образ» в философии – это результат и идеальная форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека. «Образ» в психологии – субъективная картина мира или его фрагментов. Все процессы в мозге являются отражениями различных проявлений окружающего мира, в результате которых и формируется образ этого мира. «Образ», в данном случае, можно рассматривать как одну из форм отражения реальности, переходящую в понятийную модель, регулируемую закономерности организации жизненного пространства индивида. «Образ жизни» предстает перед нами как отражение субъективной картины окружающего мира в сознании человека, выраженное в действии. Образ, переходящий в действие и есть образ жизни. Отраженный образ становится основой индивидуальной модели образа жизни, включающей в себя представления, убеждения, идеи, цели, смысл бытия, идеалы, установки, программы, традиции, опыт поколений, мысли, привычное поведение, культурные стереотипы. Возникает цепочка: окружающий мир – образ – модель – действие [4]. «Образ жизни – устойчивая, долговременная система отношений человека с

природной и социальной средой, представлений о нравственных и материальных ценностях, намерений, поступков, стереотипов поведения, реализации стратегий, направленных на удовлетворение разнообразных потребностей, на основе адаптации к правилам, законам и традициям общества» [3, с. 150]. В целом под образом жизни понимается устойчивый, сложившийся в определенных общественно-экологических условиях способ жизнедеятельности человека, проявляющийся в нормах общения, поведения, складе мышления.

Взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «здоровый образ жизни» (ЗОЖ). Проблема здоровья – это прежде всего проблема преобразования образа жизни в ЗОЖ. Соответственно целью данной статьи является выделение актуальных аспектов такого преобразования.

**Изложение основного материала статьи.** «Здоровый образ жизни – это максимальное количество биологически и социально целесообразных форм и способов жизнедеятельности, адекватных потребностям и возможностям человека, осознанно реализуемых им, обеспечивающих формирование, сохранение и укрепление здоровья, способность к продлению рода и достижению активного долголетия» [3, с. 115]. ЗОЖ понимают как основу профилактики заболеваний; деятельность, направленную на сохранение и улучшение здоровья человека; определенную жизненную позицию; основное условие прогресса человечества в целом (Э.Н. Вайнер, Э.М. Казин, В.В. Колбанов, Ю.П. Лисицын и др.). Нельзя не отметить, что ЗОЖ – это категория, отражающая уклад и стиль жизни, качество взаимодействия между условиями и моделями поведения.

«Формирование здорового образа жизни – это побуждение к включению в повседневную жизнь индивида различных новых для него форм поведения, полезных для здоровья» [3, с. 217]. Формирование ЗОЖ является актуальной аксиологической задачей в сохранении экологии жизненного пространства индивида. Поскольку образ жизни является «устойчивой, долговременной системой отношений человека» с окружающей средой, а формирование ЗОЖ подразумевает «включение в повседневную жизнь индивида различных новых для него форм поведения», то можно предполагать возникновение ряда проблем. Понимание ЗОЖ как «максимального количества биологически и социально целесообразных форм и способов жизнедеятельности» предполагает введение изменений в исходной цепочке только на уровне «действия». Попытка заменить одно поведение на другое (даже более целесообразное) зачастую не дает положительных результатов. Попытка сформировать ЗОЖ приобретает временную ограниченность, т.е. начавшись, вскоре приходит к исходному образу жизни. Происходит это потому, что изменение поведения не изменяет сам «образ», который гораздо сильнее. Оставаясь неизменным, он перемещается в зону неосознаваемого и вновь проявляет себя. В конечном итоге, происходит «возвращение на круги своя», т.е. человек начинает вести свой прежний образ жизни (иногда и не совсем здоровый). Поэтому формирование индивидуального ЗОЖ требует тщательной работы с изначальными образами через познание, осмысление и осознание реалий действительности (зачем это надо) по алгоритму: проживи – прочувствуй – осознай – действуй и создание новых моделей бытия (внутренняя потребность быть здоровым): Я могу – Я хочу – Я делаю. Это и есть путь созидания ЗОЖ: постоянное осознание и изменение сознания (образа, модели). Новые формы поведения будут не чужеродным внедрением, а внутренней логической потребностью реализации нового замысла – здорового образа жизни [4].

Однако установка на ЗОЖ не является сама собой. Она может формироваться в результате определенного педагогического воздействия, сущность которого состоит в том, чтобы обучать здоровью с самого раннего возраста, формировать индивидуальный ЗОЖ путем обучения научному пониманию данной категории, формированию новых ценностных установок, выработки индивидуального поведения, основанного на устойчивой мотивации к ЗОЖ (то есть, создавать нужный образ окружающего мира, модель и действие).

Управление образом жизни в плане гармонизации жизнедеятельности личности студента происходит через систему образования и воспитания. Этому способствует образовательное пространство вуза как сложное и многомерное социокультурное явление «образования» личности. Оно включает в себя и получение знаний, и воспитание, и становление цельной личности, и формирование способностей преобразовывать мир, и приобщение к культуре, к общечеловеческим ценностям и т.д. Социокультурное образовательное пространство обладает многообразными зонами развития, ситуациями выбора личностного самоопределения, большими потенциальными возможностями профессионально-культурного становления личности студента и посредством более эффективного их использования может выступать в качестве фактора реализации педагогических процессов, явлений. Образовательное пространство как вместилище, содействующее разнообразными способами «образованию» личности, предполагает совокупность педагогических условий реализации педагогических воздействий [7].

Осуществление задач управления образом жизни студентов возможно через их приобщение к ЗОЖ. Приобщить – значит познакомить с чем-то, включить в какую-то сферу, процесс, деятельность, сделать участником чего-то. Приобщение – это процесс включения индивида в определенную сферу деятельности для достижения генеральной цели. Необходимость приобщения студентов к ЗОЖ заключается в том, что студенчество, как особая возрастная группа, находится в постоянном процессе формирования и является уязвимым в плане здоровья. Исследования состояния здоровья студентов выявляют крайне неблагоприятную ситуацию. Обусловлено это влиянием ряда специфических негативных факторов, среди которых выделяют: возрастную физиологическую перестройку, психологический дискомфорт, связанный с нарушением школьного стереотипа, изменение привычного образа жизни, интеллектуальные, информационные и психоэмоциональные перегрузки, нерационально организованный учебный процесс, материальные и бытовые трудности, дезорганизация питания, нарушение режима труда и отдыха, гипокinezия, вредные привычки, социальное становление личности, неуверенность в завтрашнем дне, потеря цели, ценностных ориентиров, нигилизм, падение общей культуры студенчества и т.п. Как видно, большинство факторов, влияющих на состояние здоровья студентов, находятся за пределами влияния системы здравоохранения. Решение данной проблемы – в сфере психолого-педагогических воздействий.

Экспресс-опрос студентов первых-третьих курсов в возрасте от 17 до 20 лет позволил определить их отношение к здоровью, осведомленность в способах оздоровления и необходимости психолого-педагогического подхода в решении проблемы формирования ЗОЖ. В результате было выяснено, что состояние здоровья беспокоит 80% студентов и они хотели бы его улучшить. Однако только 65% студентов интересуются способами оздоровления, 15% предпочитают традиционное медицинское лечение, 20% это не интересует. Наиболее эффективными способами оздоровления 35% студентов считают соблюдение

гигиенических правил и ведение здорового образа жизни, 15% – медицину, 15% – нетрадиционные способы (йога, голодание, водные процедуры), 15% – физкультуру и 20% не имеют мнения по этому вопросу. Расширить свои знания в этой области хотели бы 40% студентов, 25% хотели бы узнать только то, что касается их заболевания и соответствующих им методов оздоровления, 20% вообще ничего не хотят знать, а 15% считают, что знают все. О необходимости введения теоретического курса по основам ЗОЖ 50% высказались положительно, 30% главным критерием определили желание студента, 15% высказались против и 5% затруднились с ответом. В отношении практической реализации ЗОЖ большинство студентов (95%) ответили, что занятия физическими упражнениями доставляют им удовольствие (50%), при этом некоторые из них предпочли бы заниматься, когда есть настроение к двигательной активности, 5% студентов выразили отрицательное отношение к физическим занятиям. Традиционным занятиям (бег, спортивные игры, посещение тренажерных залов) отдали предпочтение 30% студентов, 65% выбрали бы более адаптивные занятия (аэробика, фитнес, плавание, каток, теннис, походы на природу, йогу), 5% студентов не считают необходимым заниматься физкультурой.

По представлению студентов организация учебно-воспитательного процесса по формированию ЗОЖ в вузе должна учитывать следующие предложения: проводить культурно-досуговые и физкультурно-оздоровительные мероприятия с использованием современных форм (квестов, игровых и художественных форм, театрализованных представлений и т.п.), расширить возможности научно-исследовательских мероприятий по данной тематике (проведение исследований, конференций, круглых столов, дискуссий, выставок и т.п.), отменить занятия на стадионе весной и осенью (т.к. это, по их мнению, провоцирует заболевания), организовать занятия по интересам (специализациям), учитывать индивидуальные особенности студентов, вводить альтернативные формы занятий физкультурой (тренажеры, бассейн, каток, теннис, походы на природу), усилить медицинское сопровождение в процессе обучения в вузе (профилактический осмотр, лечение в профилактории, медицинские консультации по требованию), читать теоретический курс по основам ЗОЖ, использовать технические средства обучения (видеофильмы).

В целом можно сделать вывод, что основной контингент студентов заинтересован в укреплении своего здоровья, расширении своего практического и теоретического багажа в этой области, а их предложения по организации учебно-воспитательного процесса заслуживают внимания, т.к. свидетельствуют о культурологическом переосмыслении содержания, ценностей и целевых ориентаций в этой сфере. Необходимо учитывать потребности современной молодежи, приобщая студентов к ЗОЖ в образовательном пространстве вуза.

Большое значение, в связи с этим, мы придаем педагогическим технологиям, которые из разряда информативно-направляющей деятельности переходят в разряд деятельности по созданию педагогических условий. Это более актуально и эффективно, так как обеспечивает организацию и самоорганизацию воспитания и учения. Условия или учитываются, или создаются для использования в воспитательных целях, они представляют некоторую среду, объединяющую разнообразные возможности. Условия воспитания должны рассматриваться как комплекс предпосылок, организующих деятельность сознания в выборе конкретных действий, обеспечивающих успешность в реализации воспитательных целей [6].

Педагогическая стратегия приобщения, разработанная доктором педагогических наук, профессором В.В. Игнатовой, учитывает данный факт, рассматривает приобщение как процесс включения личности в целенаправленную социализацию личности, а личность как активного творческого субъекта, способного к преобразовательной деятельности [1; 2]. Приобщение к здоровому образу жизни – это педагогическая стратегия, основанная на целенаправленных действиях педагога по созданию определенных педагогических условий включения личности в процесс формирования индивидуального ЗОЖ и достижения генеральной цели – заложить основы всесторонне гармонично развитой личности. Приобщение – это деятельностный компонент педагогического обеспечения, в основе которого лежит учет структуры личности, возрастной периодизации личностного развития, мотивации возраста, базовых потребностей, соответствующих типов ведущей деятельности, социальных ситуаций.

Методологическое решение приобщения студентов к ЗОЖ предусматривает четыре последовательных этапа: получение научных знаний о здоровье и ЗОЖ (овладение определенной информацией); убеждение в необходимости таких знаний (трансформация в сознании, осознание ценности этих знаний); формирование умений организовывать свой образ жизни в здоровый (выработка способности правильно выполнять рекомендации); реализация навыков осуществления ЗОЖ (выработка динамического стереотипа в выполнении комплекса оздоровительных мероприятий).

Приобщение студентов к ЗОЖ, по нашему мнению, необходимо начинать с духовного аспекта. Без понимания человеком высших аспектов бытия: смысла жизни, целей, путей самореализации согласно со своей совестью, и разрешение проблем с этих позиций невозможно приближение к состоянию здоровья. Неудовлетворенность своей жизнью порождает психические эквиваленты (напряжение), а последние приводят к нездоровью. В древности духовный аспект считался первичным, движущей силой развития материи на всех этапах ее формирования. Духовность – это показатель определенной иерархии ценностей, целей и смысла существования по законам гармонического развития. Это видение себя в неразрывном единстве с обществом и природой, это вера в себя, здравый ум и смысл, это корректировка своего образа мыслей и действий в соответствии с общечеловеческими заповедями, выработанными народной мудростью на протяжении существования человечества. Для раскрытия в себе духовного сознания надо творить мир по законам добра, любви, красоты, через преодоление своих слабостей, страхов, сомнений. Реализуя новые идеалы, выходя за рамки своего эмпирического опыта, человек становится совершеннее, поднимается на новые высоты развития [5]. Поэтому важным является перевод жизненных ценностей из эгоцентрической плоскости в альтруистическую, формирование смысла бытия, цели в жизни молодого человека как факторов гармонизации. Связь здоровья человека с его ценностными ориентирами подтверждают исследования П.К. Анохина, В.А. Полякова, Е.П. Песоцкой. Надо учить человека правильно жить. Активная деятельная позиция в жизни освобождает дополнительную энергию, мобилизует ресурсы, включает механизмы самоорганизации и обеспечивает более высокий уровень здоровья. Воспитание духовности следует считать путем к здоровью.

Педагогическая стратегия приобщения студентов к ЗОЖ, с этой точки зрения, должна реализовываться через обучение научному пониманию сущности здоровья и ЗОЖ, воспитание здравотворческого мышления и поведения, формирование потребностно-мотивационной сферы личности. Педагогическое воздействие

призвано формировать готовность студентов к созданию индивидуального ЗОЖ, побуждать к моделированию и контролю поведенческой активности на всех уровнях собственной жизнедеятельности, сделать их авторами и создателями своего собственного здоровья.

**Выводы.** Обозначим актуальные аспекты формирования здорового образа жизни студентов вуза:

- «образ» как одна из форм отражения реальности переходит в действие и становится «образом жизни», охватывая всевозможные аспекты жизнедеятельности человека: труд, быт, досуг, формы удовлетворения материальных и духовных потребностей, мировоззрение, ценности, нормы и правила поведения людей и т.д.;

- взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «здоровый образ жизни» – категории, отражающей качество, уклад и стиль жизни, определяющей качество взаимодействия между условиями жизни и моделями поведения;

- разрабатывая индивидуальный ЗОЖ, необходимо более тщательно работать с изначальными образами через познание, осмысление и осознание реалий действительности, создание новых моделей бытия, основанных на внутренней потребности быть здоровым; тогда новые формы поведения будут внутренней логической потребностью реализации нового замысла – ЗОЖ;

- установка на ЗОЖ формируется в результате определенного педагогического воздействия, предусматривающего обучение научному пониманию данной категории, формирование новых ценностных установок, выработку индивидуального поведения, основанного на устойчивой мотивации к ЗОЖ; управление образом жизни студентов происходит в системе образования и воспитания, в условиях социокультурного образовательного пространства, обладающего многообразными зонами развития, возможностями создания педагогических условий реализации педагогических воздействий;

- приобщение к ЗОЖ как педагогическая стратегия основана на целенаправленных действиях педагога по созданию определенных педагогических условий включения личности в процесс организации индивидуального ЗОЖ и достижения генеральной цели развития гармоничной личности;

- приобщение студентов к ЗОЖ необходимо начинать с духовного аспекта, предусматривающего активную деятельную позицию в жизни, основанную на понимании высших аспектов бытия, что освобождает дополнительную энергию, мобилизует ресурсы, включает механизмы самоорганизации и ЗОЖ.

Таким образом, приобщение студентов к ЗОЖ, решая общие (информационные, практические) и специфические (ценностно-ориентационные, воспитательные, оздоровительные) задачи, будет способствовать решению глобальной задачи современности – воспитанию нового человека – здорового, способного бережно относиться к своему здоровью и здоровью окружающих его людей.

#### **Литература:**

1. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: Монография. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 272 с.

2. Игнатова, В.В. Педагогические стратегии как предмет системного анализа / В.В. Игнатова, В.С. Нургалеев // Мир человека: Научно-информационное издание. Вып. 1. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – С. 112-122.

3. Колбанов, В.В. Валеология: Основные понятия, термины и определения. Изд. 2. – СПб.: Деан, 2000. – 256 с.

4. Красноперова, Н.А. Некоторые аспекты формирования здорового образа жизни // Физическая культура и спорт XXI века: Сб. трудов регион. Научно-практич. Конференции. – Красноярск: Изд-во «Гротеск», 2002. – 304 с. – С. 269-273.

5. Красноперова, Н.А. Приобщение студентов к здоровому образу жизни // Красноярский край: Освоение, развитие, перспективы: Тез. докл. регион. студ. науч. конф. / Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2002. – 300 с. – С. 283-284.

6. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий : учеб. пособие / С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

7. Пономарев, В.В. Приобщение студентов к здоровому образу жизни в процессе обучения в вузе / В.В. Пономарев, Н.А. Красноперова // Физическая культура и спорт XXI века: Сб. трудов регион. научно-практич. конференции. Красноярск: Изд-во «Гротеск», 2002. – 304 с. – С. 263-268.

**Педагогика**

**УДК:372.8**

**кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна**

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

**студентка Никитина Нина Викторовна**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены дидактические возможности сетевых сервисов для формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся. Приведены примеры формирования универсальных учебных действий при изучении различных тем на уроках информатики.

*Ключевые слова:* регулятивные универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, сетевые сервисы.

*Annotation.* The didactic possibilities of network services for the formation of regulative, cognitive and communicative universal educational activities of students are considered in the article. Examples are given of the formation of universal learning activities in the study of various topics in computer science lessons.

*Keywords:* regulative universal learning actions, cognitive universal learning actions, communicative universal learning actions, project activity, network services.

**Введение.** В основу разработки Федерального государственного образовательного стандарта общего образования положен системно-деятельностный подход, который предполагает признание существенной

роли активной учебно-познавательной деятельности. В качестве основных условий реализации основной образовательной программы названы овладение учащимися ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования, и использование в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа.

Это нашло отражение в формулировке метапредметных результатов, включающих «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные)» [9].

Подтверждением важности организации деятельности по формированию универсальных учебных действий обучающихся является включение «Примерной программы развития универсальных учебных действий, включающей формирование компетенций обучающихся в области учебно-исследовательской и проектной деятельности» в Примерные основные образовательные программы [9]. Целью программы развития УУД является обеспечение организационно-методических условий для реализации системно-деятельностного подхода, положенного в основу ФГОС, с тем, чтобы сформировать у обучающихся способности к самостоятельному учебному целеполаганию и учебному сотрудничеству.

Разработка и внедрение концепции формирования универсальных учебных действий в систему общего образования потребовали изменения используемых технологий обучения, нового инструментария.

Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики обсуждается в [2, 13]. На первый взгляд кажется, что информатика – это метапредмет, и каждая тема в нем сама по себе уже на уровне содержания способствует формированию УУД. Действительно, информатика в большей степени, чем любая другая учебная дисциплина, способствует в первую очередь формированию ИКТ-компетентности. В рамках информатики изучаются такие понятия, как система, системный подход, моделирование. Но эти и другие понятия превращаются в УУД только тогда, когда обучающийся осознанно научится их использовать в своей деятельности.

Эффективным дидактическим инструментом для реализации системно-деятельностного подхода в обучении являются сервисы сети Интернет. Интернет стал неотъемлемой частью среды развития молодежи. Молодые люди активно используют Интернет для поиска информации, для досуга и творчества, для дистанционного обучения, как среду общения и самореализации. Но образовательные возможности Интернета используются далеко не в полной мере. Применение Интернета в образовательной деятельности не раскрывает глубиной сущности новых способов жизни человека в информационной среде.

Таким образом, несмотря на достаточное внимание исследователей к проблеме формирования универсальных учебных действий обучающихся, в т.ч. на уроках информатики, актуальным является поиск теоретических основ и практических путей формирования и развития регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД на уроках информатики на основе использования сервисов сети Интернет.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи состоит в обосновании дидактических возможностей сервисов сети Интернет для формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема формирования универсальных учебных действий обсуждается в [1,11, 12]. Авторы подчеркивают, что формирование и развитие универсальных учебных действий обеспечивает обучающимся умение учиться, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

В «Примерной программе развития универсальных учебных действий» [9] описываются основные принципы, состав и характеристики универсальных учебных действий. Подчеркнуто, что задачи на применение УУД могут строиться как на материале учебных предметов, так и на практических ситуациях, встречающихся в жизни обучающегося и имеющих для него значение.

Хорошими дидактическими возможностями для формирования универсальных учебных действий обладают сервисы сети Интернет. Возможности Интернета для организации творческой, исследовательской, проектной деятельности обучающихся трудно переоценить. Сегодняшний этап развития Интернета характеризуется активным использованием социальных сетевых сервисов (сервисов Веб 2.0), позволяющих организовать эффективное сотрудничество участников сетевого взаимодействия.

Использованию сетевых сервисов в образовании, в т.ч. для формирования УУД, посвящены многочисленные исследования. Например, [3, 4, 5, 7, 8, 10 ]. Однако, проблема использования сетевых сервисов для формирования универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики не достаточно изучена. В то же время, организация с использованием сетевых сервисов деятельность обучающихся на уроках информатики может быть направлена на формирование целого спектра регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий.

Рассмотрим дидактические возможности сетевых сервисов как инструмента формирования регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий на уроках информатики. Отличительной особенностью ФГОС является ориентация на развитие коммуникативной компетентности обучающихся. Рассмотрим такое УУД, как умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками. Организация групповой работы по сбору результатов наблюдений, опросов; планированию различных мероприятий может осуществляться с помощью документов совместного редактирования, таких как Google-документы, Google-таблицы, Google-презентации, Google-рисунки.

Например, при изучении темы «Информация и информационные процессы» обучающиеся могут заполнить таблицу совместного редактирования «Свойства информации». Столбцы: Свойство, пример наличия свойства (например, актуальности), пример отсутствия свойства (например, информация не актуальная), фамилия автора примера, комментарий одноклассников и учителя. При изучении темы «Компьютер как универсальное устройство для работы с информацией» обучающиеся могут создать совместную презентацию на тему «Внешние устройства ЭВМ».

Учебное сотрудничество и совместная деятельность могут организовываться и через проведение «мозговых штурмов» на on-line досках, с использованием ментальных карт. Для этого можно использовать такие сервисы, как <http://www.twiddla.com>, <http://www.stixy.com>, <https://ru.padlet.com>, <http://www.mindmeister.com>, <http://www.mind42.com>. Например, при изучении темы «Мультимедиа» на on-line интерактивной доске обучающиеся высказывают мнение о том, какими должны быть эффективные презентации.

В ходе совместной учебно-исследовательской деятельности обучающиеся могут создавать коллективные творческие работы: интерактивные газеты, ленты времени, инфографику. Для этого существуют такие сервисы, как, <http://wikiwall.ru>, <http://www.timetoast.com>, <https://piktochart.com>, <https://www.easel.ly>, <https://ru.padlet.com>. Примеры тем для on-line лент времени: «История вычислительной техники», «История Интернета», «История языков программирования», «Информационные революции» и т.п.

Совместная подготовка вики-статей в виде гипертекстовых энциклопедий по разным темам возможна на сайте <http://letopisi.org>. Другой пример – вики-сайт Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина. Здесь проводятся олимпиады по сетевым сервисам для старшеклассников. Это пример формирования универсальных учебных действий во внеурочной деятельности [6].

Рассмотрим другое коммуникативное УУД: умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей. Для его формирования хороший дидактический потенциал имеют блоги (примеры сервисов: <http://www.livejournal.ru>, <http://www.blogger.com>, <http://www.wordpress.com>, <https://mailblog.mail.ru>). Обучающиеся могут вести собственные блоги, писать комментарии в блоге учителя информатики.

Рассматриваемое коммуникативное УУД может формироваться и через ведение сетевого портфолио работ в течении учебного года или другого временного интервала; создание продуктов проектной, учебно-исследовательской деятельности. Для этого могут использоваться вики, Google-сайт, блоги.

Коммуникативные умения развиваются и через участие в телеконференциях, вебинарах. Примеры сервисов: <https://hangouts.google.com>, <https://www.skype.com>, <http://www.anymeeting.com>, <https://buzzumi.com>. Проведение on-line опросов, создание видео-интервью в рамках учебно-исследовательской деятельности, проектной деятельности также требует умений выражать свои мысли и потребности.

Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий является одной из основных задач предмета информатики. При этом обучающиеся учатся использовать информационные технологии с учетом этических и правовых норм, осваивают способы безопасной работы в информационно-образовательной среде.

Рассмотрим сетевые сервисы, использование которых позволит формировать познавательные универсальные учебные действия. Первое из них – это умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. Например, для выделения общих признаков двух или нескольких предметов или явлений подойдут диаграммы Венна. Их можно нарисовать с помощью Google-рисунка или любого другого on-line графического редактора. А также можно использовать сервисы <http://www.glify.com> или <https://cacoo.com>. Выявлять и называть причины события, делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения можно с помощью построения причинно-следственных карт, кластеров, лент времени, карт знаний, визуальных словарей.

Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы – второе познавательное УУД. Для его формирования необходимо организовать работу обучающихся над анализом различных источников информации с представлением результатов анализа с помощью вики-статей, on-line лент времени, ментальных карт, скринкастов, инфографики.

Учитель может создавать для обучающихся интерактивные рабочие листы. Интерактивный рабочий лист (ИРЛ) – электронный ресурс, созданный учителем с помощью документов совместного редактирования для самостоятельной работы ученика на уроке или в качестве домашнего задания. Прототипом ИРЛ являются рабочие листы (Worksheets), выполненные в обычном текстовом или табличном редакторе и широко используемые в обучении с использованием компьютера до массового появления сетевых социальных сервисов. Функция совместного редактирования и хранения документов, которую привнесли сетевые сервисы в развитие этого вида дидактических средств, обеспечивает важную добавочную ценность материалов – интерактивность. Задания листа направлены на преобразование исходного материала листа, активную работу ученика с ним.

Для развития мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем можно предложить совместный подбор закладок на ресурсы по различным темам, их аннотирование, создание вебмисок с ресурсами, создание ментальных карт как результата сбора и структурированного представления информации.

Рассмотрим возможности формирования регулятивных универсальных учебных действий с помощью сетевых сервисов. Рассмотрим такое УУД, как умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности. Анализировать существующие и планировать будущие образовательные результаты обучающиеся могут через их обсуждение в документах совместного редактирования, с помощью страниц обсуждения на вики-сайтах, с помощью социальных сетей. Для постановки цели деятельности на основе определенной проблемы и выявления существующих возможностей ее решения хороши различные графические визуализаторы. Формулировать учебные задачи как шаги достижения поставленной цели, обосновывать логическую последовательность шагов можно с помощью различных сетевых сервисов для автоматизации планирования (например, <http://www.symphonical.com>, <http://www.pivotaltracker.com>, <http://trello.com>, и др.).

Следующее регулятивное УУД – умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач. Для овладения этим УУД обучающиеся могут обсуждать возможные варианты решения задачи, сравнивать предполагаемые стратегии и выбирать способы решения проблемы через взаимодействие в блогах, на вики-сайтах, в Google-группах и Google-сообществах, через on-line опросы, с помощью on-line средств визуализации. Для составления различных планов хорошо Google-календарь. Определять свои потенциальные затруднения при решении учебной и познавательной задачи и находить средства для их устранения обучающиеся могут, используя «мозговые штурмы» на on-line досках типа <http://www.stixy.com>, <http://en.linoit.com>.

Третье регулятивное УУД – это умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата. Обучающийся сможет определять совместно с педагогом и сверстниками критерии планируемых результатов и критерии оценки своей учебной деятельности. Это может выполняться в результате организации сотрудничества с помощью различных средств совместного редактирования документов, личных и групповых блогов. Возможно ведение

различных on-line журналов и дневников проектов, размещение фото и видео отчетов в сети для дальнейшего их анализа.

Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения – очень важное УУД. Самооценка, взаимооценка может осуществляться в документах совместного редактирования, на вики-страницах обсуждений, в ученических сообществах, с помощью инструментов визуального ранжирования, on-line SWOT-анализа и др.

Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности – также важное регулятивное УУД. Для анализа успешности групповой работы, оценки собственного вклада обучающихся в работу группы можно использовать on-line опросы, например, с помощью Google-форм.

Для помощи обучающимся в планировании и управлении своей деятельностью учитель готовит различные документы по формирующему оцениванию.

**Выводы.** Мы проанализировали дидактические возможности различных сетевых сервисов для формирования универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики. Анализ показал, что сетевые сервисы обладают достаточным потенциалом для формирования у обучающихся различных УУД, что составляет деятельностную компоненту метапредметных результатов, определенных ФГОС.

#### **Литература:**

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе. // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 104-110.
2. Жиркова В. С. Методы и приемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках информатики // Молодой ученый. — 2014. №6. С. 88-91.
3. Круподерова Е.П., Плесовских Г. А. Учебная проектная деятельность с использованием сервисов Веб 2.0 как способ формирования универсальных учебных действий обучающихся. // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2015, № 10. С. 602-609.
4. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 144-150.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 149-153.
6. Круподерова Е.П., Короповская В.П. Освоение учителями информатики технологии вики. // Информатика и образование. 2008. № 10. С. 50-52.
7. Круподерова К.Р., Шевцова Л.А. Формирование информационно-образовательной среды на основе облачных технологий. // Педагогическая информатика. 2015. № 2. С. 37-43.
8. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Учебная проектная деятельность на уроках технологии с использованием ИКТ - инструментов как способ формирования УУД // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 112-118.
9. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] URL: <http://fgosreestr.ru/node/2068>.
10. Самарханова Э.К., Круподерова Е.П. Развитие информационно-образовательной среды вуза в условиях модернизации педагогического образования. Н.Новгород. Мининский университет. 2017. 140 с.
11. Технологии развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности: учебно-методическое пособие. / Под общей редакцией С.С. Татарченковой. Санкт-Пб.: КАРО. 2015. 112 с.
12. Турчен Д.Н. Концепция формирования универсальных учебных действий в современном российском образовании // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://leda29.ru/uploads/com\\_files/11\\_2014\\_7\\_koncepciya\\_formir-ya\\_uud\\_v\\_obrazovanii.pdf](http://leda29.ru/uploads/com_files/11_2014_7_koncepciya_formir-ya_uud_v_obrazovanii.pdf)
13. Чайка Л.В. Развитие универсальных учебных действий старшеклассников на уроках информатики // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 4. С. 23-25.

**Педагогика**

**УДК:37.02**

**кандидат педагогических наук, доцент Каянина Татьяна Ивановна**

Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна**

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

**старший преподаватель Круподерова Климента Руслановна**

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

### **ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Аннотация.* В статье обоснован дидактический потенциал сервисов Веб 2.0 как инструментов для построения предметных информационно-образовательных сред. Приведены примеры использования сервисов совместного хранения информации; совместной работы с документами; сервисов on-line визуализации (карт знаний, лент времени, инфографики); on-line интерактивных досок; конструкторов интерактивных заданий; сервисов управления проектами.

*Ключевые слова:* предметная информационно-образовательная среда, цифровые инструменты, сервисы Веб 2.0.

*Annotation.* The article substantiates didactic potential of Web 2.0 services as tools for constructing subject information and educational environments. Examples of the use of services for joint storage of information, joint work with documents; on-line visualization services (knowledge maps, time lines, infographics), on-line interactive boards, constructors of interactive tasks, project management services are given.

*Keywords:* subject information and educational environment, digital tools, Web 2.0 services.



**Введение.** Проблема построения информационного образовательного пространства и информационно-образовательной среды является актуальной уже два десятилетия. Е.О. Иванова в [2] дает следующее определение: «Информационное образовательное пространство – это неразрывное единство информации, средств ее хранения и производства, методов и технологий работы, обеспечивающих получение информации субъектами в целях образования». Проблема формирования информационного образовательного пространства рассматривается в работах Э.К. Самерхановой. Автор считает, что системообразующим фактором интеграции всех компонентов образовательного континуума высшего учебного заведения в единое информационно-образовательное пространство выступает гуманистическая ориентация образовательной деятельности, выражающаяся в приоритете целей развития и саморазвития личности обучающегося, раскрытия ее потенциальных возможностей [10].

В отличие от понятия «пространство» понятие «среда» включает в себя субъекта, являясь сферой жизненной активности личности, ее развития и образования. Пространство – нечто, не зависящее от человека, оно существует и при его отсутствии. Часть пространства, определенным образом структурированная человеком, «выстроенная для собственных нужд», называется средой. Употребление термина «информационно-образовательная среда» подчеркивает значение современных информационных и коммуникационных технологий как основы построения информационно-образовательных сред.

Требования к информационно-образовательной среде сегодня закреплены на уровне Федеральных государственных образовательных стандартов. ФГОС общего образования дает следующее определение: «Под информационно-образовательной средой (ИОС) понимается открытая педагогическая система, сформированная на основе разнообразных информационных образовательных ресурсов, современных информационно-телекоммуникационных средств и педагогических технологий, направленных на формирование творческой, социально активной личности» [12].

Серьезные требования к электронной информационно-образовательной среде сформулированы в ФГОС высшего образования, как для уровня бакалавриата, так и уровня магистратуры [13, 14].

Что касается инструментов для построения ИОС, то сегодня их арсенал достаточно большой. Например, для автоматизации управления школой сегодня имеются такие решения, как единая образовательная сеть Дневник.ру (<https://dnevnik.ru>), информационно-аналитическая система АВЕРС (<http://www.avers-edu.ru>), «1С:ХроноГраф Школа 3.0 ПРОФ» (<http://online.1c.ru/catalog/programs/program/11410624>) и др. Примеры информационных систем для вузов: «Галактика. Управление вузом» (<https://www.galaktika.ru/vuz>), «Спрут» (<http://int21vek.ru/page.2.html>), «Комкон: ВУЗ. Деканат 8» (<http://www.komkon.ru/content/vus>). Другими составляющими информационно-образовательных сред являются системы дистанционного обучения (Learning Management System – система управления обучением). Примеры таких программных сред: «Moodle», «Sakai», «NetSchool», «LMS-школа», «Сетевой город. Образование», «GPA Teacher» и др.

Арсенал инструментов для построения информационно-образовательной среды может быть значительно расширен за счет свободных программных продуктов и сервисов сети Интернет (сервисов Веб 2.0), позволяющих организовать эффективное сетевое взаимодействие участников образовательного процесса. Преимуществами использования сервисов Веб 2.0 для построения ИОС являются: доступность (основные функции сервисов, как правило, доступны любому пользователю сети), простота использования, социальность (возможность совместной работы с сервисом нескольких пользователей, поэтому эти сервисы иногда называют социальными сервисами).

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи – рассмотреть возможности сервисов Веб 2.0 для формирования предметных информационно-образовательных сред.

**Изложение основного материала статьи.** Глубокое обоснование возможностей использования сервисов Веб 2.0 в образовании выполнено в работах Е.Д. Патаракина [8], Л.К. Раицкой [9]. Л. К. Раицкая исследовала закономерности, структуру и технологии Интернета как информационно-образовательной среды для осуществления в ней самостоятельной познавательной деятельности студента. Автор отмечает, что технологии Веб 2.0. имеют потенциал для достижения новых образовательных целей. На сайтах Веб 2.0 возможно осуществление коллективной деятельности, в том числе познавательной и учебно-познавательной, что было практически невозможно на сайтах Интернета первого поколения, несмотря на ранее существующие групповые формы коммуникации.

Использованию сервисов Веб 2.0 для проектирования новых образовательных продуктов в системе повышения квалификации посвящена работа [3]. Авторы публикации [1] обосновывают применение сервисов Веб 2.0 для управления основной профессиональной образовательной программой. А авторы статьи [11] показывают, как с помощью сервисов Веб 2.0 можно развивать критическое мышление обучающихся. Эффективным использование данных цифровых инструментов является при организации аудиторной и внеаудиторной проектной деятельности [5, 6].

Для построения предметных информационно-образовательных сред могут использоваться следующие сервисы Веб 2.0: вики; сервисы совместного хранения информации; сервисы совместной работы с документами (текстовыми, электронными таблицами, презентациями, рисунками и др.); сервисы on-line визуализации (карты знаний, ленты времени, инфографика, облака слов и т.п.); on-line интерактивные доски; блоги; видеосервисы; конструкторы интерактивных заданий; сервисы управления проектами.

Одним из наиболее активно используемых в образовании социальных сетевых сервисов является сервис Вики. Вики может использоваться для планирования, организации учебной деятельности; создания совместных гипертекстовых энциклопедий; совместного написания творческих работ; для обсуждения, аннотирования, рецензирования статей; обмена опытом; получения консультаций; проведения сетевых мероприятий; знакомства сетевого сообщества с новыми идеями. Например, вики-сайт Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина является компонентом информационно-образовательной предметной среды, где осуществляется проектная деятельность студентов [7]. Также здесь проводятся сетевые проекты и для школьников.

Сегодня многие образовательные учреждения организуют свои информационно-образовательные среды на базе облачных технологий. Облачные хранилища данных: Dropbox (<https://www.dropbox.com>), Облако Mail.ru (<https://cloud.mail.ru>), Яндекс.Диск (<https://disk.yandex.ru>) позволяют пользователям загружать и хранить файлы на серверах, распределенных в сети, и предоставлять их в доступ другим пользователям.

Преимущества облачного хранения – возможность доступа к ресурсам с любого мобильного устройства. Dropbox предоставляет бесплатно 2 ГБ пространства, Облако Mail.ru – 25 ГБ, Яндекс.Диск – 3 ГБ

первоначально и до 20 ГБ можно получить в качестве бонусов за участие в различных акциях. Во всех случаях объем дискового пространства можно расширить за счет платных услуг.

Облачные хранилища Google Drive (<https://drive.google.com/drive>) и Microsoft OneDrive (<https://onedrive.live.com>) помимо хранения и обмена файлами позволяют работать с документами коллективно, редактируя их непосредственно в браузере.

Рекомендации по созданию предметной информационно-образовательной среды на базе сервисов Google представлены в статье [4]. Среда Google содержит множество инструментов, которые могут оказаться полезны для индивидуальной и совместной деятельности. Сервисы Google ориентированы на сетевое взаимодействие людей и для образования в этой среде важны возможности общения и сотрудничества. С помощью сервисов Google можно организовать различную коллективную деятельность:

- создавать, совместно редактировать и обсуждать Google-документы, Google-таблицы, Google-презентации, Google-рисунки;
- создавать индивидуальные и коллективные блоги и добавлять в них самые различные материалы: документы, календари, карты и т.п.;
- создавать системы персонального поиска Google, дополнять их полезными сайтами, что позволяет использовать безопасные образовательные поисковые системы;
- создавать персональные календари и добавлять в них описание событий, коллективно планировать деятельность;
- создавать собственные учебные видео каналы и группы, использовать медиаресурсы YouTube и размещать в сети собственные видео фрагменты;
- создавать Веб-сайт на Google-site. Добавлять на сайт документы, таблицы, календари, карты, фотографии, видео, ленту новостей и др.

Для построения предметной информационно-образовательной среды эффективно применение сервисов on-line визуализации. Эти сервисы Веб 2.0 предоставляют уникальные возможности для структурирования и визуализации информации. Хорошо себя зарекомендовали такие инструменты визуализации, как кластеры, ментальные карты, схемы «Рыбий скелет», ленты времени, причинно-следственные карты, списки приоритетов, SWOT-анализ и т.п.

Особое место среди техник визуализации занимают ментальные карты. Майндмэппинг – удобная и эффективная техника визуализации мышления и альтернативной записи. Это красивый инструмент для решения таких задач, как генерация идей и альтернативных вариантов решения задач, поиск нужной информации, ее оценка и эффективное использование, планирование своего времени, запоминание больших объемов информации, проведение презентаций с помощью ментальных карт дает возможность за меньшее время дать больше информации, при этом выступающего лучше поймут, а информацию лучше запомнят. Увеличивается четкость, последовательность, доступность излагаемой информации. Ментальные карты хорошее средство формирования критического мышления обучающихся [11].

Перечень on-line сервисов, с помощью которых можно создавать ментальные карты, постоянно расширяется. Примеры сервисов: <https://www.mindmeister.com>, <http://www.spiderscribe.net>, <http://www.mind42.com>, <http://www.mindomo.com>, <http://www.thebrain.com>, <http://popplet.com>.

Замечательные возможности для визуального представления событий в хронологической последовательности представляют ленты времени. Представление исторических событий с помощью лент времени значительно увеличивает наглядность. События на ленте могут быть представлены в виде мультимедийных объектов. Примеры сервисов для построения лент времени: <http://www.timerime.com>, <http://www.timetoast.com>, <http://www.tiki-toki.com>.

Отличную возможность для сжатого представления информации предоставляют сервисы создания инфографики. Инфографика – это графический способ подачи данных, целью которого является быстрое и четкое преподнесение сложной информации. Инфографика представляет совокупность текста, изображений, графиков и т.п. с оригинальными композиционными и цветовыми решениями. Примеры сервисов для создания инфографики: <http://www.easel.ly/>, <https://visual.ly/>, <http://infogr.am/>, <http://piktochart.com/>.

Удобным инструментом для проведения различных «мозговых штормов», создания совместных творческих работ, интерактивных газет являются on-line интерактивные доски. Примеры сервисов: <http://wikiwall.ru>, <http://www.stixy.com>, <https://ru.padlet.com>.

Существует большое количество сервисов, позволяющих создавать дидактические материалы (в том числе, интерактивные игры по предметам), на основе готовых шаблонов. Один из них LearningApps (<http://learningapps.org>) – конструктор интерактивных упражнений.

Сервисы для управления проектами позволяют организовать совместное планирование различных мероприятий. Достаточно распространенными инструментами такого планирования проекта являются диаграммы Ганта, традиционно используемые в менеджменте. В этом случае графическое представление плана проекта и графика работ представляет собой изображение задач в виде отрезков на шкале времени. Это позволяет оценить последовательность выполнения задач, их относительную длительность и протяженность проекта в целом, сравнить планируемый и реальный ход выполнения задач. Основу такого графика составляет иерархическая таблица, в которой перечислены задания (этапы проекта, сроки, ответственные и т.п.), и временная диаграмма. Это позволяет видеть описание заданий, их структуру и порядок их выполнения по времени. Примеры сервисов для построения диаграмм Ганта: [www.smartsheet.com](http://www.smartsheet.com), <http://www.realttimeboard.com>.

При выборе инструментария для создания информационных продуктов педагоги и обучающиеся могут воспользоваться различными обучающими материалами по работе с сетевыми сервисами, представленными на сайтах разработчиков или созданными пользователями сети Интернет. В качестве примера приведем два сайта: <https://sites.google.com/site/badanovweb2> и <https://sites.google.com/site/proektmk2>. На каждом из них сервисы Веб 2.0 классифицированы по назначению, имеются обучающие материалы для каждого сервиса, примеры использования в образовании.

**Выводы.** Мы рассмотрели различные цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды. Обоснование дидактического потенциала сервисов Веб 2.0 как инструмента организации эффективного сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса в

условиях предметных информационно-образовательных сред позволяет использовать их для сотрудничества и коммуникации педагогов, обучающихся, администрации.

#### **Литература:**

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Управление основной профессиональной образовательной программой в условиях информационно-образовательной среды на базе облачных технологий // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 14.
2. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение. 2011. 190 с.
3. Канянина Т.И., Степанова С.Ю. Интернет-технологии как средство проектирования новых образовательных продуктов в системе повышения квалификации. // В сборнике статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки». Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина, 2015. С. 271-274.
4. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 144-150.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
6. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2016. 84 с.
7. Круподерова К.Р., Плесовских Г.А. Вики-сайт университета как информационно-образовательная среда для проектной деятельности студентов и школьников. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 283-289.
8. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре». 2009. 176 с.
9. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном обучении: монография. М.: МГОУ. 2011. 173 с.
10. Самарханова Э.К. Гуманистические основы создания единого информационно-образовательного пространства вуза в условиях развития информационного общества // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 17.
11. Тихонов А.П., Канянина Т.И. Развитие критического мышления обучающихся с помощью сетевых сервисов. // В сборнике «Психология и педагогика: методология, теория и практика». Сборник статей международной научно-практической конференции. 2016. С. 151-153.
12. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный 4 декабря 2015 г., № 1426. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), утвержденный «21» ноября 2014г., № 1505. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rg.ru/2015/02/04/pedagogika-site-dok.html>.

**Педагогика**

**УДК:37.02**

**старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна**

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

**учитель информатики Попенко Наталья Вячеславовна**

Либежевская школа (Чкаловский район Нижегородской области);

**студент Попенко Сергей Дмитриевич**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы формирования информационной культуры обучающихся. Для формирования информационной культуры хорошие возможности предоставляет учебно-исследовательская и проектная деятельность с помощью сетевых сервисов. Приведены примеры проектов для студентов и школьников. Показаны возможности формирования информационной культуры через организацию совместного сбора ресурсов, оценку надежности источников информации, демонстрацию умений преобразовывать информацию из одного вида в другой.

*Ключевые слова:* информационная культура, информационные ресурсы, проектная деятельность, сетевые сервисы.

*Annotation.* The article deals with the formation of the information culture of students. Educational, research and project activities provide good opportunities to form an information culture. Shown the possibilities of forming the information culture of students through the organization of joint collection of resources, assessing the reliability of information sources, demonstrating the ability to transform information from one type to another.

*Keywords:* information culture, information resources, project activity, network services.

**Введение.** Современное понимание информационной культуры, заключающееся в умении и потребности человека работать с информацией средствами информационных технологий, определяется:

- устойчивыми навыками по использованию технических устройств;
- потребностью использования информационных технологий для поиска и обработки информации;
- умением отбирать информацию из различных источников, ранжировать ее по степени адекватности запросу и важности;

- глубоким знанием информационных источников в своей сфере профессиональной деятельности [10].

Целенаправленные усилия общества и государства по развитию информационной культуры населения являются обязательными при продвижении по пути к информационному обществу. Проблема формирования информационной культуры личности нашла отражение в работах Н.И. Гендиной [1], А.П. Ершова [3], К.К. Колина [5], С.М. Конюшенко [2] и др.

В современном мире важность формирования информационной культуры значительно возросла. Это объясняется рядом причин: проблемой манипулирования сознанием людей средствами массовой информации, в том числе с помощью сети Интернет; снижением значимости традиционных культурных ценностей за счет навязывания массовой культуры; проблемой отбора качественной и достоверной информации при большом ее объеме и легкости доступа к ней.

Важная роль в формировании информационной культуры личности принадлежит образованию, как вузовскому, так и школьному. Например, в списке общекультурных и общепрофессиональных компетенций для направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» обозначены компетенции, напрямую связанные с развитием информационной культуры: владение культурой мышления, способность к общению, анализу, восприятию информации; понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества; способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи, критического анализа этой информации и обоснования принятых идей и подходов к решению [11].

Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [12] показал, что среди требований, предъявляемых к результатам освоения основной образовательной программы также представлены и требования, непосредственно связанные с содержанием информационной культуры личности.

Задача формирования информационной культуры обучающихся должна решаться совместными усилиями библиотекарей, преподавателей информатики, преподавателей других предметов.

Для формирования информационной культуры обучающихся хорошие возможности предоставляет учебно-исследовательская и проектная деятельность. В ходе проектной деятельности у обучающихся формируются такие составляющие информационной культуры, как умения организовывать поиск и отбор информации для решения стоящих задач; умения оценивать достоверность, полноту полученной информации; умения представлять информацию в различных видах; смысловое чтение; умения этичного и безопасного поведения в информационно-образовательной среде.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи – обосновать возможности формирования информационной культуры студентов и школьников с помощью урочной и внеурочной сетевой проектной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Сформированность информационного общества определяется не только уровнем технологического развития, но уровнем информационной культуры членов общества. Выработка элементов информационной культуры должна начинаться в детстве, в семье, и проходить затем через всю сознательную жизнь человека, через всю систему образования и воспитания. Информационная культура включает в себя гораздо больше, чем простой набор навыков технической обработки информации с помощью компьютера и телекоммуникационных средств. Информационная культура должна стать частью общечеловеческой культуры. Культурный (в широком смысле) человек должен уметь оценивать получаемую информацию, понимать ее полезность, достоверность и т.д.

Рассмотрим, какие дидактические возможности предоставляет сетевая проектная деятельность для формирования информационной культуры. Несмотря на то, что проектному методу уже более ста лет, его использование и сегодня является актуальным. Объясняется это адаптируемостью метода ко времени и его вызовам. Сегодня, очевидно, что инструментальную основу проектной деятельности составляют средства и сервисы информационно-коммуникационных технологий и, прежде всего, сетевые технологии.

Конечно, метод проектов можно использовать и без применения информационно-коммуникационных технологий, но их применение дает серьезные преимущества, т.к. позволяет в полной мере реализовать возможности сотрудничества между обучающимися и преподавателями в ходе проектной деятельности. Организация проектной деятельности в информационно-образовательной среде школы и вуза позволяет придать учебному процессу развивающий характер, усилить мотивацию учебной деятельности, сформировать информационную культуру обучающихся.

Без сбора информации, оценки ее достоверности, анализа, преобразования из одной формы в другую не обходится ни один проект. Начиная проект, преподаватель рекомендует обучающимся качественные источники информации, обращает внимание на грамотное осуществление поиска информации, на этичное и безопасное поведение в сети Интернет. Необходимо планомерно вести с обучающимися работу по организации поиска и отбора качественных информационных ресурсов. Следует предлагать к использованию каталоги цифровых образовательных ресурсов, словари, энциклопедии, электронные учебные пособия, материалы музеев и выставок. Следует рекомендовать обучающимся пользоваться электронными библиотеками, такими как научная электронная библиотека (<https://elibrary.ru>), электронная библиотека Российской государственной библиотеки (<http://www.elibrary.rsl.ru>), Мировая цифровая библиотека (<https://www.wdl.org/ru>). Библиоclub.py (<https://biblioclub.ru>) и др.

Педагогам следует обращать внимание обучающихся на организацию эффективного поиска ресурсов с помощью поисковых систем, на правильное построение запросов, использование команд языков построения запросов. И, конечно же, надо рекомендовать алгоритмы проверки достоверности источников информации. Проверке достоверности сетевой информации посвящена статья [4].

Глобальная сеть Интернет предлагает большое количество инструментов (социальных сетевых сервисов), которые способны содержательно и инструментально обогатить проектную деятельность. Дидактическим возможностям сетевой проектной деятельности посвящены публикации [6, 7, 8, 9, 13].

При организации учебно-исследовательской и проектной деятельности следует обратить внимание на Интернет-сервисы, позволяющие коллективно собирать и хранить закладки на полезные ресурсы. Например, русскоязычный сервис <http://bobrdobr.ru> позволяет совместно хранить коллекцию закладок-ссылок на веб-страницы. Хранение закладок на <http://bobrdobr.ru> дает возможность удобного доступа к ним с любого компьютера из любой точки мира, как самому пользователю, так и другим людям. При этом у пользователя

всегда есть возможность решить, кому и в каком объеме предоставить доступ к своим закладкам. Интернет-сервис <https://www.symbaloo.com> позволяет организовать не только хранилище ссылок на полезные ресурсы, но и представление их в удобной визуальной форме, в виде так называемых вебмисков.

Следует обратить внимание на возможность совместного подбора ссылок с помощью таблиц совместного редактирования. Например, в сетевом проекте «День российской информатики» (автор проекта: Круподерова К.Р., адрес проекта: <https://goo.gl/1di3vN>) участники совместно составляли каталоги российских Интернет-сервисов с помощью Google-таблиц.

Полезными Интернет-сервисами для формирования информационной культуры обучающихся являются такие, как on-line сервисы построения ментальных карт (<http://www.mindmeister.com>, <http://www.spiderscribe.net>, <http://www.mindomo.com>, <http://www.mind42.com>, <http://popplet.com>), лент времени (<http://www.timerime.com>, <http://www.timetoast.com>), сервисы инфографики (<https://piktochart.com>, <https://www.easel.ly>, <https://infogr.am>), виртуальные доски и интерактивные газеты (<http://www.twiddla.com>, <http://www.stixy.com>, <http://edu.glogster.com>).

Приведем примеры некоторых учебных и сетевых проектов нижегородских педагогов, обратив внимание на возможности формирования информационной культуры обучающихся.

В 2016 году отмечалось столетие со дня рождения Р.Е.Алексеева, который внес огромный вклад в отечественное кораблестроение. Привлечение внимания педагогов, родителей, учащихся к изучению истории родного края, биографии этого выдающегося человека стало целью Интернет-проекта «На крыльях Алексеевской мечты» (автор проекта Попенко Н.В., адрес проекта <https://goo.gl/1PsW1n>). Формирование информационной культуры обучающихся было одной из основных задач проекта. Результаты своих исследований обучающиеся представляли с помощью вики-статей, интерактивных on-line газет, ментальных карт, лент времени. При этом участники проекта продемонстрировали умения выбирать, строить и использовать адекватную информационную модель для передачи своих мыслей средствами естественных и формальных языков; создавать информационные ресурсы разного типа; соблюдать информационную гигиену и правила информационной безопасности; использовать информацию с учетом этических и правовых норм. Приемы визуализации, которые обучающиеся использовали в проекте, помогают поддержать их познавательную деятельность, формируют критическое мышление, позволяют увидеть и установить новые связи между событиями и объектами.

На первом этапе проекта участники создавали ленты времени с основными событиями жизни Р.Е.Алексеева. Для создания ленты времени участникам необходимо было подробно изучить биографию ученого по книгам, Интернет-ресурсам. Хорошей помощью участникам был сайт музея «Память» Лыбежской средней школы Чкаловского района Нижегородской области, носящей имя Р.Е.Алексеева. Пример ленты времени «Алексеев Ростислав Евгеньевич – конструктор судов на подводных крыльях» команды «ЭрА» средней школы №7 им. А.П.Гайдара г. Арзамаса – <https://goo.gl/fCtNHP>.

Второй этап проекта был посвящен созданию совместной Google-презентации «Летопись крылатых судов». Каждая команда готовила один слайд, представляющий то или иное изобретение Р.Е.Алексеева. При этом участникам необходимо было продемонстрировать умения отбора наиболее важной, первостепенной информации; умения ее компактного, интересного представления. Результат совместной работы: <https://goo.gl/FLqVBP>.

«Имя Алексеева в фильмах и книгах» – так назывался третий этап проекта. Для представления результатов работы использовалась коллективная on-line доска (сервис <http://linoit.com>) – <https://goo.gl/Y3S9af>. Практически все составляющие информационной культуры: глубокое знание информационных источников по данной теме, умения критического анализа информации, хорошие технические навыки необходимо было продемонстрировать участникам на этом этапе.

На четвертом этапе «Главный конструктор – кто он?» участники создавали ментальные карты жизнедеятельности ученого. Грамотное владение приемами визуализации – важная составляющая информационной культуры. Большинство участников это продемонстрировало. Один из примеров – ментальная карта команды «Чкаловец» школы-интерната города Чкаловска <http://popplet.com/app/#/3641070>.

Последний этап проекта «Имя Алексеева на карте Родины» заключался в создании карт с памятными местами, посвященными конструктору. Закончился проект рефлексией в виде написания синквейнов и созданием совместного веб-альбома «Корабль моей мечты» (<https://goo.gl/A5ch5s>).

Назовем еще несколько проектов нижегородских педагогов, решающих проблему формирования информационной культуры обучающихся в рамках сетевой проектной деятельности: «Все для фронта, все для победы» (автор проекта Краснов С.В., учитель истории гимназии г. Арзамаса, адрес проекта <https://goo.gl/pGJeqw>), «Виват, школа» (автор проекта Назарова М.Л., учитель русского языка и литературы Каменищенской школы имени А.Д. Герасименко, адрес проекта <https://sites.google.com/site/vivatskola>), «Кино говорит на разных языках» (авторы проекта учителя иностранного языка Исланкина Г.П., школа №100 г. Н. Новгорода, и Попова С.В., школа №106 г. Н. Новгорода, адрес проекта <https://goo.gl/9jm6GG>), «Добру откроем сердце» (автор проекта Токмакова Е.В., заведующая библиотекой школы № 91 г. Нижнего Новгорода, адрес проекта <https://sites.google.com/site/ucebnj2015>).

Приведем пример проекта для студентов. Студенты первого курса направления подготовки «Информационные системы и технологии» Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина принимали участие в проекте «На пути к информационному обществу». Проект проводился при изучении темы «Информационное общество». Рассматривались следующие вопросы: понятие информационного общества; признаки информационного общества; основные тенденции развития информационного общества; особенности формирования информационного общества в России; опасности информационного общества; информационная безопасность общества и личности; информационные ресурсы.

Одна из групп студентов представила учебное исследование по теме «Информационная культура» (<https://goo.gl/qoEQsP>). Участники группы определили уровни реализации информационной культуры, ее составляющие. Было выполнено on-line анкетирование с помощью Google-формы. Опрос касался использования информационных ресурсов, навыков оценки их надежности и достоверности, сетевой культуры, этического и безопасного поведения в Интернете. На on-line доске ([https://padlet.com/kceni\\_21\\_01\\_99/mrlbimh09gfv](https://padlet.com/kceni_21_01_99/mrlbimh09gfv)) были сформулированы рекомендации по этическому поведению в Интернете. При общении в Интернете авторы рекомендуют придерживаться тех же стандартов

поведения, что и в реальной жизни, не ввязываться в конфликты и не допускать их, уважать время собеседников, сохранять свое лицо, уважать право на частную переписку. Также участники группы построили ментальную карту (<http://popplet.com/app/#/4322971>) с высказываниями различных известных в области ИТ-сферы личностей об информационной культуре.

**Выводы.** На примерах сетевых проектов для студентов и школьников мы постарались показать возможности формирования таких составляющих информационной культуры, как умения организовывать поиск и отбор информации для решения стоящих задач; умения анализа информации, оценки ее достоверности; умения представления информации в различных видах, этического поведения в информационно-образовательной среде.

#### **Литература:**

1. Гендина Н.И. Информационная культура и медиаграмотность в России // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 77–83.
2. Гребенюк Т.Б., Конюшенко С.М. Специальные ситуации как средство формирования информационной культуры педагога в вузе. // Вестник РГУ им. Канта. 2006. Вып. 5. Педагогические и психологические науки. С. 8-17.
3. Ершов А. П. Школьная информатика в СССР: От грамотности к культуре // Информатика и образование. 1987. № 6. С. 3-11.
4. Иванова С.М. Оценка достоверности информации, найденной в сети Интернет. // Наука, образование, культура. 2015. № 4. С. 54-60.
5. Колин К.К. Информационная культура и качество жизни в информационном обществе. // Открытое образование. 2010. № 6. С. 84-89.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к получению образования в области ИТ. // В мире научных открытий. 2015. № 11-1. С. 604-608.
7. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Информатика и образование. 2009. № 10. С. 109-110.
8. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Организация внеурочной проектной деятельности обучающихся с помощью сетевой проектной деятельности. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. №3. С. 66-70.
9. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. С. 123-128.
10. Макарова Н.В., Волков В.Б. Информатика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2013. 576 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии», утвержденный 12 марта 2015 г., № 219. [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5433>.
12. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // URL: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543).
13. Samerkhanova E., Krupoderova E., Krupoderova K., Bahtiyarova L., Ponachugin A. Networking of Lecturers and Students in the Information Learning Environment of Higher School by Means of Cloud Computing. IJEME: Mathematics Education 2016. № 11 (10). P. 3551-3559.

**Педагогика**

**УДК 372.881.161.1**

**доктор педагогических наук, доцент Кулаева Галина Михайловна**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ОСНОВЕ ДАЛЬТОН - ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* Необходимость формирования у обучающихся регулятивных универсальных действий таких, как планирование, контроль, коррекция, оценивание обуславливает методическую целесообразность применения технологии Дальтон-план, способствующей достижению метапредметных результатов. Дальтон-технология на уроках русского языка используется на этапе повторения темы и подготовки к контрольно-оценочным процедурам. В статье представлен материал урока русского языка на основе технологии Дальтон-план по теме «Односоставные предложения».

*Ключевые слова:* регулятивные универсальные действия, технология Дальтон-плана, креативное планирование, самоконтроль и самооценивание.

*Annotation.* The need to form students' regulatory universal actions such as planning, control, correction, evaluation determines the methodological feasibility of the Dalton-plan technology, which contributes to the achievement of metasubject results. The technology of the Dalton plan at the lessons of the Russian language is used at the stage of repetition of topics and preparation for test evaluation procedures. The article presents the material of the lesson of the Russian language based on Dalton technology-a plan on the topic "one-Part sentences".

*Keywords:* regulatory universal actions, Dalton-plan technology, creative planning, self-control and self-evaluation.

**Введение.** На современном этапе российского образования отмечается тенденция обращения к технологиям индивидуализированного обучения в условиях сохранения коллективных форм обучения [1; 2; 4; 7]. Индивидуальный образовательный маршрут как специфическая последовательность освоения материала связан с зонами актуального и ближайшего развития личности. Поскольку у каждого обучающегося своя зона, то и должна быть своя последовательность разворачивания учебного содержания и свой способ его изучения.

Технология лабораторно-бригадного метода – Дальтон-план (Долтон-план), получившая в советской школе в 20 – е годы широкое распространение, обрела свое возрождение в трудах ученого-методиста Е.Ю. Гусевой в первом десятилетии XXI века [2; 3]. В ее работах разработана структура урока по русскому языку на основе Дальтон-технологии, включающая в себя несколько этапов: постановка целей урока, входной контроль, самостоятельная квалификация ошибок в соответствии с учебными блоками, креативное планирование индивидуального языкового маршрута, самостоятельное выполнение серии упражнений с последующей проверкой по ключам, коррекция ошибок с переходом к заданиям повышенной сложности, рефлексия и задание на дом [3, с. 30].

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи - определение роли и места технологии Дальтон-план в аспекте достижения учащимися метапредметных результатов на уроках русского языка на основе креативного планирования: организации разноплановой деятельности обучающихся – самоконтроля, коррекции языковых знаний, применения критериального самооценивания или оценивания учителем-консультантом.

**Изложение основного материала статьи.** Современное прочтение технологии Дальтон-плана, по нашему мнению, может быть определено ориентированностью на метапредметные результаты обучения, в частности на формирование регулятивных универсальных действий. Методическая ценность технологии Дальтон-плана связана с обучением учащихся планированию своей деятельности, с определением собственных затруднений и поиском их преодоления, с осуществлением самоконтроля и самооценки, коррекции языковых знаний и умений по русскому языку [2, с. 38]. Эффективность применения данной технологии определяется этапом подготовки к контрольной работе, повторения разделов/темы по русскому языку или с проведением урока рефлексии (по ФГОС) [2; 4]. Следовательно, количественно занятия по русскому языку на основе данной технологии не будут доминировать, но, несомненно, могут занять достойное место в общей системе организационных форм обучения русскому языку.

Остановимся на вопросе, как может быть организован урок русского языка по теме «Односоставные предложения» на основе технологии Дальтон-план, реализующей возможности обучения планированию самостоятельной учебной деятельности, самоконтролю, коррекции языковых знаний и умений и оцениванию.

1. Этап целеполагания. Постановка дидактической цели занятия, определение планируемых метапредметных, личностных и предметных результатов.

2. Этап входного контроля. На этом этапе проводим мини-диктант с грамматическим заданием. Вариант - тестовые задания.

Задание. Подчеркните грамматическую основу, укажите тип предложения: двусоставные и односоставные, вид односоставного предложения.

**Осенние воспоминания**

1) Вспоминается мне ранняя погожая осень.

2) Помню раннее, свежее, тихое утро... 3) Помню большой, весь золотой, подсохший и поредевший сад, помню кленовые аллеи, тонкий аромат опавшей листвы и – запах антоновских яблок, запах меда и осенней свежести.

4) Прохладную тишину утра нарушает только сытое квохтанье дроздов на коралловых рябинах в чаще леса, голоса да гулкий стук сыпаемых в кадучки яблок. 5) В поредевшем саду далеко видна дорога к большому шалашу, усыпанная соломой. 6) Надышавшись на гумне ржаным ароматом новой соломы и мякины, бодро идешь домой к ужину.

7) Голоса на деревне или скрип ворот раздаются по студеной заре необыкновенно ясно. 8) Темнеет. 9) Поздней ночью, шурша по сухой листве, как слепой, доберешься до шалаша. 10) Потом встрепенешься и, пряча руки в рукава, быстро побежишь по аллее к дому.

11) Как холодно и росисто! (По И. Бунину, 133 сл.)

3. Этап самостоятельного выполнения, проверки правильности выполнения задания по эталону и квалификации языковых ошибок.

После выполнения задания обучающиеся получают карточку –консультант, в которой даны правильные ответы, например:

1) *вспоминается осень – двусоставн.;*

2) *Помню – односостав., определ. – личное.*

Отметим, что проверка и нахождение ошибок идет в собственном темпе.

Формирование умения планировать учебные действия реализуется на этапе определения индивидуального маршрута для тех учащихся, которые нашли у себя ошибки. Учитель оказывает помощь обучающимся: помогает увидеть ошибки и выйти на планирование работы по индивидуальным маршрутам по учебным блокам.

4. Ознакомление с учебными блоками и креативное планирование индивидуального языкового маршрута.

Обучающимся раздаются карточки учебных блоков, на основе которых они выбирают те блоки, которые помогут провести коррекцию собственных ошибок.

**Карточка учебных блоков.**

Задание. Составьте маршрут работы по коррекции собственных ошибок.

Учебный блок № 1 «Односоставные и двусоставные предложения».

Учебный блок № 2 «Определенно-личные предложения».

Учебный блок № 3 «Неопределенно-личные предложения».

Учебный блок № 4 «Безличные предложения».

Учебный блок № 5 «Назывные предложения».

Учебный блок № 6 «Итоговый блок. Односоставные предложения».

Представим варианты индивидуальных маршрутов по коррекции ошибок по теме «Односоставные предложения», спланированных обучающимися.

Индивидуальный маршрут: № 1, № 2, № 4.

Индивидуальный маршрут: № 6 (нет ошибок).

Индивидуальный маршрут: № 4, № 1.

Обучающиеся, выполнившие задание без ошибок, переходят сразу к учебному блоку № 6 «Итоговый блок». Это будущие помощники учителя, которых он может назначить консультантами учащимся, испытывающим затруднения при выполнении заданий по блокам.

Этап 5. Самостоятельное выполнение упражнений с последующей проверкой по ключам.

После выбора маршрута учащиеся получают в соответствии с индивидуальным маршрутом пакеты материалов учебных блоков, содержащие разноуровневые и вариативные упражнения, карточки-консультанты (для самоконтроля и листы ответа и оценивания).

Представим содержание блоков № 1 «Односоставные и двусоставные предложения» и № 6 «Итоговый блок».

Теоретическое задание содержится во всех учебных блоках. Например, прочитайте теорию в учебнике, вспомните алгоритмы определения грамматической основы и определения вида односоставного предложения.

Варианты заданий (карточка 1 А; карточка 1Б, карточка 1 С), выполняемые на одном дидактическом материале.

#### Учебный блок № 1.

1А. Укажите номера односоставные предложения в «Листе ответа и оценивания».

1. Загляните поздним вечером в парк.
2. В природе дышалось свежестью и необыкновенной торжественностью первых мгновений утра.
3. Высоко в небе сиял серебряный месяц.
4. Осинные листья дрожат даже от птичьего свиста.
5. Можно собрать все золото и медь и выковать из них несколько тысяч тоненьких листьев.
6. Малейший воздух отдается в воздухе.

#### Лист ответа и оценивания 1А

Поставьте знак (+) под номером предложения.

После проверки поставьте 1 балл за правильный ответ.

1	2	3	4	5	6

#### Карточка самоконтроль № 1 А

1	2	3	4	5	6
+	+			+	
1	1			1	

Максимальное количество баллов – 3.

1Б. Укажите номера двусоставных предложений в «Листе ответа и оценивания».

1. Краснеют яркие осины.
2. Было душно от жгучего света.
3. Стояла осень.
4. Осинные листья дрожат даже от птичьего свиста.
5. Скучно и грустно быть одному.
6. Оловянные лужи мерцают у дачных оград.

#### Лист ответа и оценивания 1 Б

Поставьте знак (+) под номером предложения.

После проверки поставьте 1 балл за правильный ответ.

1	2	3	4	5	6
ответ					
балл					

Выполнив упражнение, учащиеся получают карточку самоконтроля.

#### Карточка самоконтроль № 1 Б

1	2	3	4	5	6
+		+	+		+
1		1	1		1

Правильный ответ – 1 балл, неправильный 0 баллов

Максимальное количество баллов – 4.

1 С. Подчеркните грамматическую основу предложения. Укажите номера односоставных предложений. Заполните «Лист ответа и оценивания».

1) Осознанно и глубоко чувствую счастье... 2) Может быть, оно сквозит в лесной осенней свежести или источает его янтарь болотной морошки. 3) Беру ягоды, сидя во мху, как в цыганских перинах, набираю горстями, пригоршнями и поглощаю эту благодатную плоть. 4) Одни комары мешают великому счастью в лесной солнечной тишине. 5) Стыдно набивать рот горстями черники. 6) Бросай в корзину её, в корзину! 7) Разве это не счастье? 8) Давно исчезла в лесу золотая морошка. 9) Курлыкают журавли, ночующие в холодном поле. 10) А в моём доме звучит бессмертная «Осенняя песнь» Петра Ильича Чайковского. (По В. Белову 92 слов).



После выполнения учащиеся заполняют ответы и оценивают в баллах правильные ответы. Приведем примеры листов ответа и оценивания.

**Лист ответа и оценивания 1 С**

Односоставные	Запиши ответ:
	Посчитай баллы:

Карточка - консультант 1 С

Односоставные	1, 3, 5, 6
	4 балла

При выполнении заданий учащиеся проводят коррекцию знаний по теме, обращаются в затруднительных случаях к учителю или учащимся-консультантам. Для коррекции учащимся могут быть выданы дополнительные карточки с подсказками.

**Учебный блок № 6 А «Итоговый блок. Односоставные предложения»**

6А. Укажите вид односоставного предложения.

1. Подышите свежестью и необыкновенной торжественностью первых мгновений утра.
2. Можно собрать все золото и медь и выковать из них несколько тысяч тоненьких листьев.
3. Загляните поздним вечером в парк.
4. Холодный диск луны.
5. Звон золотой по лесам.
6. В середине сентября стало тепло.
7. Попробуйте рисовать одной белой краской.
8. Приятно пахнет черемухой.
9. В поселке строят музей.
10. Музей народной игрушки.
11. Любите историю своей страны.

Карточка -консультант 6 А

1	определенно-личное
2	безличное
3	определенно-личное
4	назывное
5	назывное
6	безличное
7	определенно-личное
8	безличное
9	неопределенно-личное
10	назывное
11	определенно-личное

Правильный ответ – 1 б, неправильный 0 баллов.

6 Б. Распределите односоставные предложения по графам таблицы (Расставьте в таблице цифры предложений, соответствующие графам таблицы).

Определенно-личное	Неопределенно-личное	Безличное

1. Сею, сею, посеваю, с праздником всех поздравляю!
2. На поданный блин отвечали песней.
3. Отпирай ворота, выноси пирога!
4. Не браните коляду!
5. Дома ужинать садятся.
6. Идем теперь на отдыханье.
7. Обманула, обвела, в закоулок завела, дала редьки хвост на Великий пост.
8. Маслом горочку поливали, сыром горочку поливали.
9. Грома не слышно.
10. Поливай ковшом огород.
11. Весне не уйти [6].

Карточка-консультант 6 Б

Определенно-личное	Неопределенно-личное	Безличное
1, 3, 4,6, 10	2, 7, 8	5, 9, 11

Учащиеся, справившиеся с заданием, могут переходить в роль консультантов и помогать тем, кто идет по другим маршрутам.

Следовательно, Дальтон-технология позволяет выполнять функции обнаружения пробелов в знаниях, осуществление коррекции знаний по русскому языку и самооценивание.

Этап 6. На этапе рефлексии можно задать вопросы обучающимся о том, как они оценивают готовность к контрольной работе, какой этап вызывал затруднение, какие виды работ понравились, с какими они успешно

справлялись, как они осуществляли поиск правильного решения – достаточно ли помощи карточек-консультантов или нужна помощь учителя, учащихся- консультантов.

Этап 7. Для домашнего задания предлагаются задания на выбор, которые позволят продолжить коррекцию ошибок по теме «Односоставные и двусоставные предложения».

**Выводы.** Безусловно, реализация Дальтон-технологии требует от учителя русского языка методических усилий: нужен банк заданий, оригинальные разноуровневые и вариативные языковых упражнений базового и повышенного уровня, разработка системы самооценивания, правильная организация деятельности учителя-консультанта и обучающихся, обсуждение с обучающимися планирования индивидуальных языковых маршрутов и многое другое.

Технология Дальтон-план вполне решает задачу индивидуализации в достижении метапредметных результатов, обучающемуся предоставлена возможность овладения умениями самоконтроля, самооценивания и самокоррекции языковых знаний и умений. Использование Дальтон-плана на уроках по русскому языку гарантирует эффективность управления качеством языкового образования, формирования самостоятельности мышления учащихся [3, с. 39] в процессе креативного планирования и выполнения лингвистических и частично-поисковых упражнений.

#### **Литература:**

1. Александрова Е.А. Индивидуализация образования: учиться для себя // Народное образование. - 2008. - № 7.
2. Гусева Е.Ю. Дальтон-план как инновационный подход к преподаванию русского языка // Наука и школа. - 2008. - № 6. - С. 38-39.
3. Гусева Е.Ю. Дальтон-план в современной школе (Лабораторные занятия в VIII классе) // Русский язык в школе. - 2009. - № 6. - С. 29-33.
4. Клепец, Г.В. Лебединцев В.Б. Индивидуальные программы повторения: составление и реализация // Инновации в образовании. - 2014. - № 2. - С. 80-86.
5. Лебединцев В.Б., Запятая О.В. Индивидуальные образовательные программы для школьников // Народное образование. - 2010. - № 6. - С. 189 – 197.
6. Пшеницына Н.А. Времена года: Песни, пословицы, приметы, загадки на уроках в начальной школе. М., 2001.
7. Хуторский А.В. Метод проектов и другие зарубежные системы обучения // Школьные технологии. - 2013. - № 3. - С. 95-100.

#### **Педагогика**

**УДК: 378.048.2**

**доктор педагогических наук, профессор Лешер Ольга Вениаминовна**

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

**доктор филологических наук, профессор Антропова Людмила Ильинична**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Тулупова Ольга Владимировна**

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

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию поликультурной компетентности студентов вуза, которое позволило определить направления и структуру данного вида компетентности, выявить четыре компонента: мотивационный, эмоциональный, когнитивный, технологический. В ходе исследования были уточнены функции поликультурной компетентности студентов вуза.

*Ключевые слова:* поликультурное образование, поликультурная компетентность, структурные компоненты поликультурной компетентности, мотивационный компонент, эмоциональный компонент, когнитивный компонент, технологический компонент.

*Annotation.* The article is devoted to the study of multicultural competence of university students, which made it possible to determine the directions and structure of this type of competence, to reveal four components: motivational, emotional, cognitive, technological. During the research, the functions of multicultural competence of university students were clarified.

*Keywords:* multicultural education, multicultural competence, structural components of multicultural competence, motivational component, emotional component, cognitive component, technological component.

**Введение.** Многообразие культур окружающего мира актуализирует проблему профессиональной подготовки студентов вуза в соответствии с реалиями поликультурного вектора общественного развития и обуславливает такой феномен как поликультурное образовательное пространство.

Представляется достаточно затруднительным осмыслить специфику проблем поликультурного общества и поликультурного образования, опираясь на существующие традиционные парадигмы. Четко прослеживается необходимость переосмысления отдельных культурно-образовательных положений в контексте новых вызовов и поиска новых путей решения проблем поликультурного образования, связанного с поликультурной структурой общества.

К числу наиболее актуальных проблем, в контексте поликультурного образования, нами отнесена проблема формирования поликультурной компетентности студентов вуза.

Мы разделяем точку зрения И.Д.Лельчицкого, согласно которой поликультурная компетентность обучающегося является интегративным компонентом его личностно- профессиональной готовности к осуществлению своей миссии в контексте современных тенденций цивилизационного развития [4].

Следует отметить, что проблема формирования поликультурной компетентности студентов, исследуемая в поликультурном образовательном пространстве вуза, рассматривается нами с позиций развития способностей студентов к конструктивному диалогу с носителями других культур, использования определенных стратегий, средств, методов, подходов и технологий.

Мы полагаем, что поликультурная компетентность как творческая способность, позволяет эффективно взаимодействовать с представителями разных культур, создавать оригинальные коммуникативные средства, варьировать поведенческими стратегиями и тактиками, отказываться от стереотипов, преодолевать «культурный шок» и другие барьеры, затрудняющие межкультурную коммуникацию [1].

Под поликультурной компетентностью мы понимаем динамическое интегративное качество обучаемых, связанное с готовностью к межкультурному взаимодействию и творческой способностью изменения непродуктивного опыта общения, создания новых целей и путей взаимодействия, а также путем преодоления ограничений, барьеров, стереотипов, взглядов, принципов и привычек [5].

**Изложение основного материала статьи.** В проведенном нами исследовании на базе Магнитогорского технического университета им. Г.И.Носова с группой студентов-аспирантов, изучающих учебные дисциплины «Иностранный язык», «Педагогика и психология высшей школы», были определены направления формирования поликультурной компетентности в соответствии установлением основных видов деятельности согласно диалогизированной направленности, определяемых набором поведенческих стратегий в различных ситуациях, организации взаимодействия с представителями различных культур, а также уточнением специфики особенностей педагогического обеспечения процесса.

Одним из приоритетных направлений формирования поликультурной компетентности студентов являлось научение основам диалогизированного общения согласно требованиям поликультурного образования и межкультурной коммуникации, что предполагало соответствующую речевую закрепленность. Важным моментом, на наш взгляд, являлся учет специфики диалога как единства содержания и тематики, носящих ситуативно обусловленный характер.

Процесс формирования поликультурной компетентности студентов предполагал также ориентацию на решение таких важных задач как: знание студентами поликультурной образовательной парадигмы с включением в нее этнокультурных компонентов. Особое значение в рамках этого направления уделялось разработке и адекватному использованию диагностического инструментария, обеспечивающего результативность формирования поликультурной компетентности. В него входили: разработка специальных творческих заданий, тестов, вопросов направленных на формирование данного вида компетентности у студентов.

Концептуальным положением при разработке всех направлений формирования поликультурной компетентности студентов вуза являлась интеграция содержательно-процессуальных средств поликультурной направленности; актуальная проблематика поликультурной сферы образования; овладение поликультурными базовыми знаниями; выявление эффективных поликультурных видов деятельности в соответствии с речевым оформлением, позволяющим исключить неопределенность толкования проблемных поликультурных ситуаций, что, как отмечают исследователи, минимизирует социально-педагогические риски на межнациональной основе [1].

Результаты, полученные в ходе проведенного нами исследования по формированию поликультурной компетентности студентов, позволили сделать вывод о том, что эффективность формирования поликультурной компетентности студентов определяется адекватностью и целесообразностью выбранных технологий.

В качестве основы поликультурного содержания учебного материала нами использовались разработанные Н.Д.Колетвиновой и адаптированные нами применительно к условиям образовательного процесса вуза такие технологии как: коммуникативно - деятельностная технология; коммуникативно - дифференцированная технология; коммуникативно-творческая технология; коммуникативно-оценочная технология; коммуникативно-интерактивная технология; технологии коммуникативно-речевого оформления стимулирующего взаимодействия, организационно-методического взаимодействия, регулятивно-ориентационного взаимодействия и др. [3].

В процессе работы нами учитывались параметры поликультурного информирования; конвенционального контактирования; оценочного реагирования; смыслового акцентирования; параметры национально-культурных маркеров языкового знака, изложенные в государственных нормативных документах.

В исследовании использовались параметры установления взаимодействия с различным контингентом обучающихся; параметры контекстуальной догадки; параметры ситуативной обусловленности поликультурного характера; параметры аналитического подбора речевого оформления в видеоспособности направленности, а также параметры метаязыковых средств поликультурной специализации; способов связи и реплик поликультурного взаимодействия; интенционального потенциала воспроизведения диалогизированного общения; выбора адекватных речевых средств для разнообразных реакций, не допускающих конфликтных ситуаций в процессе поликультурного общения студентов.

Уточненное нами понятие «поликультурная компетентность», содержательное наполнение направлений формирования поликультурной компетентности, позволили представить ее компонентный состав, а также выполняемые ею функции. Прежде всего, речь идет о мотивационном компоненте, включающем в себя направленность обучаемого на проявление коммуникативной креативности в процессе межкультурной коммуникации; готовность к продуктивному взаимодействию с представителями инокультур, к преодолению межкультурных барьеров; устойчивый познавательный интерес к изучению нового в области межкультурного взаимодействия; установку на межкультурные ценностные ориентации (взаимоприятие, взаимопонимание, взаимодополнение, толерантность, эмпатия, автономия личности).

Далее, нами подробно исследован эмоциональный компонент, представленный эмоциональным интеллектом, эмоциональной креативностью, эмоциональной культурой, определяющих адекватное понимание партнера по коммуникации, способность регулировать свои эмоции, не проявляя агрессии при столкновении с инокультурой и мобилизоваться в неожиданных ситуациях, преодолевая культурный шок.

Исследование показало, что структурно важным компонентом формирования поликультурной компетентности студентов является когнитивный компонент, включающий в себя лингвокреативное мышление, характеризующееся ассоциативностью, способностью оригинально комбинировать слова и фразы, производить и оформлять собственные мысли, метафоричностью; знания коммуникативного, лингвистического, лингвокультурного, социокультурного, психологического аспектов межкультурной коммуникации. Термин «когнитивный» трактуется как совокупность компонентов познавательной деятельности: лингвокреативное мышление, определяющее речемыслительные способности личности, знания и опыт в области межкультурной коммуникации [6]. В рамках нашего исследования, мы понимаем

лингвкреативное мышление как мышление, направленное на порождение новых языковых сущностей путём трансформации уже имеющихся единиц и позволяющее производить игровые манипуляции с языком – его лексическими, грамматическими, синтаксическими и фонетическими ресурсами. следующим компонентом иноязычной компетентности нами выделен эмоциональный.

Технологический компонент, включенный в структуру поликультурной компетентности студентов, отвечает за механизмы использования представленных выше технологий: коммуникативно-деятельностной (умение применять коммуникативные стратегии и тактики адекватно задачам и ситуациям межкультурной коммуникации); коммуникативно-творческой технологии (умение распознавать, предупреждать конфликты и управлять ими в процессе межкультурной коммуникации); коммуникативно-оценочной технологии (умение использовать приемы самооценки, результативности коммуникации, коррекции коммуникативных стратегий и тактик) и ряд других технологий.

Структура и содержание поликультурной компетентности студентов позволили нам определить ее основные функции:

- мотивационную, предполагающую стимулирование студентов к проявлению в процессе межкультурного взаимодействия коммуникативной активности;
- информационно-познавательную, направленную на приобретение и обогащение студентов информацией о своей и других культурах, на устранение негативных стереотипов и предрассудков, на накопление опыта;
- адаптационную, предполагающую быстрое приобщение студентов к поликультурной среде, приобретение нового коммуникативного опыта и умения пластично изменять модель своего поведения согласно ситуации с учетом культурных и индивидуальных психологических особенностей партнера;
- мобилизационную, позволяющую студентам преодолевать внезапные трудности в процессе межкультурной коммуникации, страх, стрессы, ситуации, угрожающие самоуважению, проявлять спонтанность и импровизацию в общении;
- этикетную, направленную на соблюдение студентами социальных и культурных норм и правил поведения в процессе межкультурного взаимодействия;
- процессуальную, предполагающую способность обучаемых конструктивно и адекватно действовать в различных ситуациях межкультурной коммуникации, используя эффективные коммуникационные стратегии и техники и ряд других функций.

**Выводы.** Представленные в статье характеристика поликультурной компетентности студентов вуза, направления ее формирования, являются открытыми для уточнения и исследования компетенций, входящих в ее состав, которые могут быть положены в основу образовательных процессов, направленных на изучение различных аспектов данного феномена.

#### **Литература:**

1. Антропова Л. И. Развитие иноязычной компетентности аспирантов университета (на примере изучения дисциплины «Иностранный язык» // О.В.Лешер, Л. И.Антропова, О. В.Тулупова, А.В.Сарапулова, Д. А.Савинов [Электронный ресурс]: Учебно-методическое пособие / О.В. Лешер, Л. И. Антропова, О. В. Тулупова, А.В. Сарапулова, Д. А.Савинов. Магнитогорск: ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2016.
2. Дуранов М.Е. Педагогические проблемы управления воспитанием и развитием личности // М.Е.Дуранов, И.М.Дуранов, В.И.Жернов, О.В.Лешер Магнитогорск, 1996. Том Выпуск 2. 147 с.
3. Колетвинова Н.Д. Приоритетные компоненты развития профессиональной поликультурной компетенции студентов педвузов //Общее и особенное в культурах и традициях народов: материалы международной научно-практической конференции (Москва 28-29 сентября 2017 года). – М.: Изд-во МПСУ С. 197-202.
4. Лельничкий И. Д. Компетентностно-антропологическая идея подготовки экспертов для сферы образования: монография / И. Д. Лельничкий, В. А. Ершов, С.К. Щербакова. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. — 200 с.
5. Лешер О.В., Каскина Д.К. Тенденции развития личности безопасного типа в системе высшего профессионального образования Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 81-89.
6. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: Учебное пособие для студентов вузов / А.М. Столяренко; Гл. ред. Н.Д. Эриашвили. – М.: Юнити-Дана, 2010. – 544 с.

**Педагогика**

#### **УДК 373**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики**

**Лутошкина Виктория Николаевна**

Сибирский федеральный университет, Институт педагогики, психологии и социологии (г. Красноярск);

**старший преподаватель Коренева Вера Викторовна**

Сибирский федеральный университет, Институт педагогики, психологии и социологии (г. Красноярск)

### **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Аннотация.* В статье обсуждается проблема реализации компетентностного подхода к организации педагогического образования в вузе в контексте обновленного профессионального стандарта педагога. Рассматриваются оценочные средства как инструмент порождения самостоятельности студентов, активных в своем развитии. В статье приводится описание основных оценочных средств, используемых для оценивания результатов обучения студентов направления «Педагогическое образование» в вузе, а также критерии и шкалы, лежащие в основе описанных средств.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, оценочные материалы, фонд оценочных средств, критерии и шкалы оценивания.

*Annotation.* The article discusses the problem of realization of competence approach to the organization of pedagogical education in high school in the context of the updated professional standard of the teacher. Estimated

means as a tool of generation of independence of the students active in the development are considered. The article provides a description of the main assessment tools used for assessment of learning outcomes of students of a direction "Pedagogical education" in the University, as well as the criteria and scales underlying the described means.

*Keywords:* competence approach, assessment materials, Fund of assessment tools, criteria, and grading scale.

**Введение.** Сегодня перед вузами стоит задача сформировать у студентов способность учиться самостоятельно на протяжении всей жизни. Особенно это важно для становления личности студентов — будущих педагогов. К современному учителю общество предъявляет достаточно широкий перечень требований, среди которых важное значение имеет наличие у специалиста умения самостоятельно добывать знания из различных источников, осуществлять оценку конкретной ситуации, анализировать собственную деятельность [7].

Введение нового профессионального стандарта педагога также требует от будущих педагогов развития таких компетенций как: умение работать с информацией, коммуникативной и информационно-коммуникативной компетентности, проявления активности в отношении собственного развития [2]. Работа над формированием таких умений осуществляется в течение всего периода обучения через участие студентов в лекционных и практических занятиях, выполнение ими самостоятельных и контрольных заданий и тестов, включенность будущих педагогов в научно-исследовательскую деятельность в ходе написания курсовых и выпускных квалификационных работ. При этом все чаще в педагогическом сообществе поднимается вопрос об оценочных средствах как особом дидактическом инструменте, без которого невозможно представить образовательный процесс современного высшего учебного заведения [1].

В связи с этим возникает вопрос: как должна строиться работа с оценочными средствами в ходе становления будущих педагогов, чтобы планируемые и измеримые достижения студентов, выраженные на языке компетенций, могли стать основой для проявления активности обучающихся в отношении собственного развития?

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является рассмотрение оценочных средств как инструмента порождения активности и самостоятельности студентов — будущих педагогов в отношении собственного развития в процессе измерения достижений, выраженных на языке компетенций.

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день компетентный подход, положенный в основу обновленного Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВО), определяет результаты обучения как ориентир для проектирования в вузе основной образовательной программы. При этом под результатами обучения понимаются ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников. Результаты обучения отражают, что будет в состоянии делать и продемонстрировать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы. Результаты сформулированы на языке знаний, умений, навыков, способностей и компетенций. Оценка результатов обучения необходима и преподавателю, и студентам. Для преподавателя оценка результатов дает возможность отслеживать процесс их достижения и своевременно вносить необходимые изменения в учебный процесс. А для студентов – это возможность конкретизировать цели своего обучения [4].

Современные тенденции развития образования диктуют необходимость признать наиболее адекватной существующей практике структуру компетенции, позволяющей осуществлять ее оценку на следующих уровнях:

- уровень «знает» (например, знает основные принципы и т.д.);
- уровень «умеет» (например, умеет использовать изученные технологии и т.п.);
- уровень «владеет» (например, владеет технологией учебного сотрудничества младших школьников и др. технологиями и т.д.).

Фонды оценочных средств (далее ФОС), являясь обязательным дополнением к рабочей программе модуля, становятся важным и необходимым инструментом процесса подготовки будущих педагогов, предоставляя студентам информацию о средствах и критериях оценивания образовательных результатов. При этом часть оценочных средств общепринято предоставляется студентам в открытом доступе (темы рефератов, презентаций и т.п.) еще до начала работы. А часть может по ряду причин оказаться в режиме закрытого доступа (например, задания для контрольных работ), что является серьезным препятствием осознания студентами планируемых результатов обучения.

Оценка компетенций студентов не возможна без нахождения преподавателем универсальных подходов создания системы критериев, шкал оценивания и определения инструментов оценивания. Построение системы обучения будущих педагогов во многом зависит от того, какие результаты и в какой форме будут диагностироваться и интерпретироваться самими студентами. Определение уровня развития компетенции студентов предполагает необходимость выбора средств оценивания и шкалы оценивания с учетом разнообразия оценочных средств [3].

Для организации оценки сформированности компетенций будущих педагогов мы предлагаем использовать такие средства оценки результатов обучения, как:

- групповую дискуссию;
- презентацию;
- кейс-измерители.

Оценивание на основе этих оценочных средств строится особым образом. Для достижения сформированности у студентов способности учиться самостоятельно мы предлагаем выстраивать систему оценивания достижения результатов в несколько этапов:

- этап определения критериев оценки предстоящей работы: студенты совместно с преподавателем договариваются о критериях оценивания задания (например, групповой дискуссии) и заносят эти показатели в оценочный лист (табл. 1);
- этап самооценки: на данном этапе студенты, выполнив задание, сами выставляют себе оценку, на основе критериев, принятых ранее;
- этап внешней или экспертной оценки: выполненное задание получает экспертную оценку, которая осуществляется преподавателем или группой студентов по тем же критериям;
- этап итоговой рефлексии: студенты осуществляют рефлексию относительно результатов, полученных в ходе работы, ставят новые образовательные задачи [6].

Построение системы оценивания на каждом из выше представленных этапов предполагает использование групповой дискуссии, презентации и кейс-измерителей с опорой на специально разработанные листы оценки достижений студентов. Оценочные листы строились по единому формату (таблица 1), но различались критериями и шкалами.

Таблица 1

#### Формат оценочного листа

№ п/п	Критерии оценивания (определяются в ходе группового обсуждения либо задаются преподавателем)	Оценка	
		Самооценка	Оценка преподавателя

Такой подход позволяет сформировать у студентов активную, самостоятельную позицию в отношении своей учебной деятельности и своего личностного развития. Теперь рассмотрим все вышесказанное на примере предложенных нами средств оценивания.

Групповая дискуссия позволяет каждому студенту: включиться в процесс обсуждения изучаемой темы или проблемы; оценить свое умение представлять и аргументировать собственную точку зрения; уметь различать позиции, разные по сути, но похожие внешне. Приведем пример критериев и шкал оценивания групповой дискуссии (таблица 2).

Таблица 2

#### Критерии и шкалы оценивания групповой дискуссии

Критерии оценки	Оценка (баллы)
Знание материала по разделу, основанные на знакомстве с обязательной литературой и современными публикациями	1-10
Активное участие в дискуссии	1-10
Логичные, аргументированные ответы на поставленные вопросы	1-10
Навыки публичного выступления и умение вести дискуссию на темы, связанные с будущей профессиональной деятельностью	1-10
Лингвистическая компетентность: владение нормами литературного языка, соответствующей терминологией и этикетной лексикой	1-10

Подходы к оценке групповой дискуссии:

– высшие баллы (10) выставляются за работу, в которой полно и четко представлены основные теоретические понятия, раскрыта тема, студент активно отвечал, включался в обсуждение, высказывал аргументированные и полные суждения по теме;

– средние баллы (5-8) выставляются за работу, в которой студент принимал участие в обсуждении заранее подготовленной темы, но не принимал активного участия и не включался в обсуждение, не высказывал аргументированные суждения по теме;

– минимальные баллы (до 5) выставляется за работу, в которой содержательный материал не представлен, сформулированы общие выводы, студент не проявлял активности в обсуждении.

Примерные темы для организации дискуссий по предмету «Литература и основы литературоведения»:

4. Цикл рассказов М. Булгакова «Записки земского врача».

Образ врача из записок и образ автора — различны ли они? Подтвердите утверждение «автор не равен герою» на примере рассказов М. Булгакова.

5. Символы и образы в повести А. Закруткина «Матерь человеческая».

Сколько чисел в романе? Какое значение они несут в себе? Главная героиня Мария — действительно «матерь человеческая». Главная героиня реальный персонаж или вымысел?

6. Заумь как литературный прием.

Какой в этом смысл? Согласны ли вы с идейным содержанием авторов, использующих этот прием?

7. Кто такие три темных короля В. Борхерта?

Откуда они идут и куда? Что значит число 3 в названии новеллы? Почему новелла названа «рождественский рассказ»?

8. Произведение А. Камю «Посторонний».

Кому главный герой посторонний и почему? Любил ли Мерсо свою мать? (подтвердить текстом). Раскаялся ли Мерсо на самом деле и в чем состоит его покаяние?

9. Антиутопия Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту».

В чем пророческий смысл романа Р. Брэдбери?

10. Ясунари Кавабата и его «Стон горы».

Почему гора стонет? Как понял главный герой, что его невестка расстроена?

Презентация — это практика показа и объяснения материала для аудитории, а также форма представления информации как с помощью разнообразных технических средств, так и без них. Презентация позволяет студенту продемонстрировать степень владения как ИКТ-компетентностью, так и коммуникативной компетентностью. Оценка презентации осуществляется также на основе критериев и шкал (таблица 3).

Таблица 3

### Критерии и шкалы оценивания презентации

Критерии оценки презентации	Оценка (балл)
Структура презентации	1-3
Содержание презентации	1-3
Подбор информации	1-3
Защита презентации	1-3

Критерии и шкалы являются основой оценочного листа, который заполняется студентами для оценки презентации. В ходе оценивания, каждому критерию присваиваются баллы. Предметом оценивания является уровень развития ИКТ-компетентности. 3 балла означают высокий уровень владения компетентностью. 1 балл соответствует низкому уровню овладения ИКТ-компетентностью, а 2 балла — среднему уровню. Такие результаты позволяют студентам обнаружить собственные дефициты и поставить перед собой новые задачи, связанные с овладением ИКТ-компетентностью.

Кейс-измерители, основанные на описании проблемных педагогических ситуаций, дают студентам возможность осмыслить профессионально-ориентированную задачу, содержащую в себе необходимую, но неполную информацию для решения проблемы из реальной педагогической практики. Таким образом кейс-измерители работают на функциональные компетенции студентов — это то, что будущий педагог должен уметь делать в сфере организации образовательного процесса в начальной школе. «Кейсы, включающие в себе различные проблемные ситуации, которые происходили в практике или принципиально могут произойти в будущей профессиональной деятельности, погружают студентов в те вызовы, с которыми они могут встретиться в работе» [5].

Приведем пример кейс-задания, которое содержит описание педагогической ситуации:

На педагогическом совете начальной школы N было принято решение, что необходимо внедрить проектную деятельность в образовательный процесс в ходе изучения младшими школьниками всех без исключения учебных предметов. Педагоги успешно реализовывали эту задачу, однако столкнулись с тем, что не понимали, как это сделать в ходе преподавания предмета «Технология». Учитель А. отметил, что тут проектная деятельность будет мешать детям осваивать предметные умения. Педагог В. заметил, что проектная деятельность возможна только во внеурочной деятельности. Тогда завуч школы предложил всем учителям попробовать внедрить проектную деятельность в изучение предмета «Технология».

Задания для студентов: определите тип проекта, который может быть применен для решения задачи и указать особенности такого проекта и его структурные элементы.

В процессе использования кейсов как инструмента оценивания и запуска рефлексии обучающихся актуализируются следующие компетенции:

- способность студентов осуществлять поиск решения педагогической ситуации;
- их готовность к принятию данного решения с опорой на доказательства и доводы в его пользу;
- ответственность и самостоятельность в ходе поиска и представления решения проблемной педагогической ситуации.

Важным преимуществом кейс-измерителя становится то, что их использование дает возможность самим студентам определить свои сильные и слабые стороны освоения того или иного способа, средства разрешения педагогической ситуации. Применение кейс-измерителя предполагает постоянное обновление содержания кейсов, в котором так же могут принять участие сами обучающиеся. Студенты с удовольствием работают в группах, составляя кейсы по изученным темам и обмениваются ими для решения и взаимопроверки. Оценка решения кейсов строится на основе следующих критериев:

- полнота проработки решаемой педагогической ситуации;
- использование педагогических технологий в соответствии с решаемой задачей;
- полнота выполнения задания;
- новизна и неординарность решений;
- использование учебно-методического обеспечения, рекомендаций по теме кейса.

Представленные измерители особенно эффективны для решения педагогических ситуаций, которые могут иметь решения, соперничающие по степени истинности.

**Выводы.** Проблема формирования компетенций будущих педагогов решается через включение студентов в процесс определения критериев оценки групповой дискуссии, подготовки презентации или решения кейсов. Поэтапная работа, включающая самооценивание и экспертную оценку, обеспечивает рефлексивную позицию студентов в ходе формирования, развития и оценивания на разных стадиях обучения.

Оценочные средства из инструмента контроля и фиксации пробелов и недостатков превращаются в механизм побуждения учебной самостоятельности и активности студентов. Оценивание становится не фиксацией результатов, а точкой опоры для развития в процессе становления компетентности будущего педагога.

#### 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. Живоглядова А.Ю., Коренева В.В. Влияние личной и профессиональной мотивации учащихся на образовательный процесс // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 6; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17927> (дата обращения: 15.02.2018).
3. Игнатъева, Е.Ю. Метапроекты в управлении учебной деятельностью студентов вуза: Методические указания / Е.Ю. Игнатъева. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. 34 с.
4. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ / сост. О.И. Ребрин. – Екатеринбург: УрФУ, Екатеринбург: Издательский Дом «АЖУР», 2012. 24 с.
5. Использование активных и интерактивных образовательных технологий в учебном процессе вуза: метод. рекомендации / сост. Игнатъева Е.Ю.; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2013. 84 с.
6. Лутошкина В.Н. Электронный дневник практики как средство профессионального развития студентов // ИКТ в образовании в течение всей жизни: материалы 1-ой Международной конференции; Красноярск: Сиб. федер. Ун-т, 2014. – 256 с.
7. Профстандарт педагога URL: <https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga> (дата обращения: 15.02. 2018)

Педагогика

УДК 81.23

старший преподаватель кафедры русского языка Мамаева Анна Владимировна  
Петербургский государственный университет путей сообщения  
Императора Александра I (г. Санкт-Петербург)

### ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ИНЖЕНЕРА

*Аннотация.* Статья посвящена психолингвистическим особенностям профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение – существенная сторона общественного процесса развития личности. В статье выносятся на обсуждение проблема самоопределения инженера как с позиции профессионального выбора, так и в спектре языковой личности. Процесс профессионального самоопределения обусловлен расширением деятельности субъекта, реализующей его связь с факторами профориентации. Самоопределение вплетено в эту деятельность как ее компонент, при этом немаловажное значение в процессе профессионального самоопределения инженера имеет коммуникация. Профессиональная коммуникация реализуется в таких формах, как: деловая беседа, деловые переговоры, спор, дискуссия, полемика, деловое совещание, публичное выступление, телефонные разговоры, деловая переписка. В профессиональном самоопределении учитываются личностные предпосылки самоопределения, совокупность которых делится на две группы: волевые черты характера, обеспечивающие возможность успешного решения проблемы выбора профессии, но прямо не участвующие в активизации этого процесса; и различные компоненты направленности личности, динамизирующие процесс профессионального самоопределения и обуславливающие избирательность реагирования. Интеллектуальная, коммуникативная, эстетическая деятельность – неотъемлемая сторона целостной структуры личности – являются руководящими способами человеческой деятельности, предполагающими способность к самоопределению.

*Ключевые слова:* психолингвистика, профессиональное самоопределение, языковая личность, деятельность инженера, профессиональная коммуникация, компетенция.

*Annotation.* The article is concerned the psycholinguistic features of professional identity. Professional identity is an essential aspect of the social process of personal development. The article discusses the problem of identity of the engineer from the position of professional choice and in the spectrum of the linguistic persona. The process of professional identity is caused by the expansion of the activity of the subject, which realizes its connection with the factors of professional orientation. Identity is a component of this activity. Communication in the process of professional identity of an engineer is of great importance. Professional communication is realized in business conversation, business negotiations, dispute, discussion, polemic, business meeting, public speaking, telephone conversations, business correspondence. Professional identity takes into account the personal prerequisites for identity, the aggregate of which is divided into two groups. These are strong-willed character traits that provide the opportunity to successfully solve the problem of choosing a profession, but directly involved in the activation of this process and the various components of the personality's orientation that dynamise the process of professional identity and determine the selectivity of the response. Intellectual, communicative, aesthetic activity is an integral part of the integral structure of the personality and the guiding way of human activity, which implies the ability to identify.

*Keywords:* psycholinguistics, professional identity, linguistic persona, engineering, business communications, competence.

**Введение.** Произошедшие в конце двадцатого века коренные изменения экономики и общества привели к значительной трансформации спектра профессий, востребованных на рынке труда, а также престижа и социального статуса профессий и оценки ценности профессионального выбора в каждом конкретном случае. Рейтинг инженерных профессий испытал, как следствие, значительное падение [1]. За некоторыми исключениями тенденция продолжается и в современном российском обществе.

При социально-экономической нестабильности, банкротстве и ликвидации предприятий разного профиля специалисты оставляют свои профессии и занимаются мелким бизнесом исключительно для выживания. И это не может не отразиться на профессиональном самоопределении молодежи [2]. Многочисленные исследования в этой области практически не учитывают влияния общественных и социально-экономических условий в обществе на выбор будущей профессии.

Однако в настоящее время ситуация в значительной мере изменилась [3]. Инженерные профессии становятся все более востребованными как в России, так и за рубежом, что подтверждается постоянным



увеличением количества иностранных учащихся в российских технических вузах [4]. Совокупная деятельность современных инженеров носит многофункциональный характер. Умение грамотно вести беседу, строить устную и письменную формы коммуникации является одной из первоочередных задач изучения русского языка для специальных целей [5].

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является рассмотрение процесса профессионального самоопределения личности.

**Изложение основного материала статьи.** Если рассматривать профессиональное самоопределение с точки зрения проявлений «языковой личности» [6], реализующееся на трёх уровнях: вербально-семантическом, лингвокогнитивном и мотивационном; можно констатировать, что рассматриваемая нами проблема находится на стыке трёх научных дисциплин. Это психология, психолингвистика и риторика.

Процесс профессионального самоопределения связан с серьезными, сложными переживаниями в процессе становления человека. В процессе профессионального самоопределения возникают серьезные противоречия и даже дестабилизация во внутреннем мире в процессе развития личности. Это обуславливается тем, что большинство молодых людей рано или поздно сталкивается с этим вынужденным, обязательным, так называемым нормативным, выбором. Следует отметить, что рассматриваемый выбор человеку придется сделать в любом случае, уйти от него не получится. Существует лишь возможность отложить его решение на определенное время.

Этот выбор является переломным моментом в жизни для определения будущего и позволяет выработать социальную позицию. Рассматриваемый процесс в первую очередь определяется тем, что завершение одного жизненного этапа в обязательном порядке должно сопровождаться разработкой последующих жизненных целей и направлений саморазвития. Всю ответственность за совершаемый поступок молодой человек должен впервые взять на себя. Таким образом, при исследовании процессов, связанных с профессиональным самоопределением, первичным выступает поиск своего личного «Я».

В рамках переоценки жизненных ценностей и изучения общественных запросов на наиболее популярные и востребованные профессии, человек сталкивается с проблемами в профессиональном самоопределении, когда он уже поступил в высшее учебное заведение и сделал выбор в пользу определённой специальности.

Изучая выбранную специальность, он неоднократно вынужден сверять получаемые знания и первичный производственный опыт с внутренним выбором. Совпадает ли выбранная специальность с интересами, желаниями, стремлениями человека? Или этот человек слепо следует за обстоятельствами, ситуацией, целями иных граждан?

Выявив факторы, доминирующие в определенной, наиболее актуальной сфере жизнедеятельности человека (комплекс условий или его личные цели), можно сделать вывод о том, насколько он активен или пассивен в процессе профессионального самоопределения.

Под профессиональным самоопределением понимается возможность определить себя в существующей в обществе и принимаемой самим человеком системе критериев профессионализма. Один человек считает критерием профессионализма просто получение специального профессионального образования, соответственно, и себя оценивает с этих позиций, другой человек полагает, что профессионализмом является творческое осмысление своей профессии, обогащение своей личности средствами профессии, соответственно, он по-другому, более критично себя самоопределяет и далее самореализует.

Н.С. Пряхников в своих исследованиях отмечает наличие неразрывной связи между профессиональным самоопределением и самореализацией человека в иных определяющих деятельность человека сферах жизнедеятельности: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [7].

Под профессиональным самоопределением традиционно понимаются процессы, охватывающие все периоды профессионального становления человека, начиная с процессов по возникновению профессионального намерения до окончания трудовой деятельности. Эти процессы позволяют постоянно мотивировать и совершенствовать свой выбор.

И зачастую профессиональное самоопределение реализуется на коммуникативном уровне (профориентационная деятельность, непосредственное нахождение на производственных объектах и т.п.). Инженерам, в связи с особенностями профессиональной деятельности, необходимо при реализации своих полномочий ориентироваться на действующие нормы права, применять их, а также комментировать их, объяснять необходимость их соблюдения и применения в практической деятельности.

Поэтому он должен быть «профессиональным коммуникантом», то есть, уметь активно использовать специальные приемы воздействия на людей, позволяющие ему, программируя, мотивируя, достигнуть цели коммуникации с меньшими временными и энергетическими потерями. Чем выше уровень межличностного общения инженера, тем эффективнее решает он многие профессиональные задачи.

«Отношения между единицами данного уровня задаются сферами общения, особенностями коммуникативной ситуации и исполняемых коммуникативных ролей» [8]. На наш взгляд, мотивационный уровень языковой личности подвержен индивидуализации. Следует согласиться с Ю.Н. Карауловым, что языковая личность на мотивационном уровне «сливается с личностью в глобальном социально-психологическом смысле, что закономерно, поскольку языковая личность есть личность, выраженная в языке и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [6].

Профессиональное самоопределение – важная часть процесса развития личности в обществе и производственной среде. Процесс выявления специфики реализации принципов детерминизма в рамках самоопределения включает в себя изучение двух основных аспектов.

В первую очередь, под личностью следует понимать сложнейшую саморегулирующую систему. С другой стороны - систему общественной ориентации молодого поколения при рассмотрении вопросов сознательного выбора вида профессиональной деятельности.

К системе общественного ориентирования традиционно относят технологии целенаправленного воздействия школы, семьи и общественных организаций, литературы, искусства на мотивацию выбора профессии. Данная система профессиональной ориентации направлена на обеспечение решения вопросов по профессиональному просвещению и консультированию обучающихся, появление профессионального интереса и наклонностей, реальной помощи в процессе трудоустройства и преодоления трудностей в рамках профессиональной адаптации.

Комплекс механизмов профессиональной ориентации представляет собой широкий спектр возможностей профессионального развития личности, которая определяет мотивы и цели деятельности человека в выбранной профессии. Осознание человеком потребности в самоопределении само по себе беспредметно. А.Н. Леонтьев отмечал, что «...до своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, так как он еще не обнаружен...» [9].

Взаимосвязь личности и внешней по отношению к ней системы профориентационных воздействий возможна только в рамках какой-либо деятельности. В процессе перманентной связи с внешним миром человек выступает как активная сторона данного взаимодействия. В анализе движущих сил деятельности необходимо исходить из взаимосвязи и противопоставления внутреннего и внешнего. Возникновение, а затем расширение деятельности субъекта постепенно реализует его связь с факторами профориентации. Самоопределение вплетено в эту деятельность как ее компонент. И немаловажное значение в процессе профессионального самоопределения инженера имеет коммуникация. Под общением следует понимать очень сложный процесс взаимодействия людей [12].

Существуют следующие основные формы профессиональной коммуникации и делового общения: деловая беседа, деловые переговоры, спор, дискуссия, полемика, деловое совещание, публичное выступление, телефонные разговоры, деловая переписка. Владение деловой риторикой всегда актуально, так как любой человек в рамках профессиональной деятельности, должен владеть навыками убеждения в верности своих умозаключений и действий. В любом демократическом обществе это обеспечивает персональный рост, престиж и конкурентоспособность. Инженеру владение деловой риторикой профессионально необходимо.

Приемы деловой риторики имеют отличия иных существующих риторик. Это выражается в рассмотрении сфер по межличностному взаимодействию в социальных аспектах. Речь, которая адресована персонально и диалоговая имеют комплекс особенностей, индивидуальных особенностей, нуждающихся в обязательном учете, когда мы имеем в виду успешную коммуникацию, а сузив понятие – о коммуникативной компетенции.

Языковая компетенция является базовым элементом коммуникативной компетенции, без которой последняя не может быть сформулирована. Языковая компетенция предполагает наличие знаний в области языковых систем на каждом уровне. Это касается фонологического, лексического и грамматического уровней. В то же время к коммуникативной компетенции относят возможности продуцирования и восприятия письменных и устных текстов различного жанра в разных ситуациях общения [11]. Специфику в коммуникативном поведении у языковой личности составляют ряд особенностей по четкому определению стратегических целей в речевом общении и выборе оптимальных и наиболее целесообразных методов и технологий. К таковым относят меры по соблюдению норм речевого этикета, умению использования невербальных средств общения и многие другие.

В профессиональном самоопределении нельзя не учитывать и личностные факторы, и мотивирующие причины в процессе самоопределения.

Каждый структурный элемент личности имеет неповторимые функциональные особенности. Весь комплекс основных возможностей личности к самоопределению следует разделить на две группы:

1) Личностные особенности, которые обеспечивают действенное и успешное решение проблем по выбору профессиональных предпочтений, при этом напрямую не участвуя в инициировании этих процессов. К данной категории следует отнести волевые черты характера. Также к этой группе традиционно относят трудолюбие человека, наличие существующих трудовой и жизненной практик, степень зрелости человека как личности.

2) Включает в себя психологические предпосылки самоопределения, образующие ряд компонентов направленности личности. Они ускоряют процессы в профессиональном самоопределении и обуславливают избирательность в реагировании на внешние факторы. В данную группу включают потребности профессионального самоопределения, а также существующие и вновь формируемые учебные и профессиональные интересы и склонности, убеждения и установки, ценности и идеалы. Входящие во вторую группу возможности напрямую связаны с комплексом познавательных потребностей и могут обладать функциями определения привлекательных для человека сфер деятельности.

**Выводы.** Таким образом, способности личности самоопределения выступают неотъемлемым элементом в целостной структуре личности. Она предполагает способности и желание человека лично определять основные принципы и направления деятельности - интеллектуальной, коммуникативной, эстетической и иной. Влияние всех психолингвистических аспектов, перечисленных нами, оказывает огромное влияние на профессиональное самоопределение в сочетании со способностью к нему.

#### Литература:

1. Ельцова В.А., Соловьева О.Н. Соловьев А.В. Теоретические и практические аспекты требований, предъявляемых к профессиональной деятельности инженера // *Фундаментальные исследования*. №3, 2007
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 1-е изд. – М.: Наука, 1987
3. Ковалева Ю.Ю. Формирование культурно-языковой личности будущего инженера как дидактическая цель обучения английскому языку в техническом вузе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. № 1 (5), 2010
4. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // *ИЯШ*. №1. 1985.
5. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад. – М.: Министерство общего и профессионального образования РФ, 1998
6. Попова Э.Ю. Речевой портрет студента глазами самого студента // *Известия УРПГУ*, 2005
7. Потанина О.В. Когнитивная компетенция будущего инженера: сущность, структура, содержание // *Вестник Башкирского университета*. Т. 14, № 1, 2009
8. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2003
9. Сентенберг И.И. Языковая личность в коммуникативно-деятельностном аспекте // *Языковая личность: проблемы значения и смысла*. – Волгоград: Перемена, 1994
10. Соловьева О.Н., Ельцова В.А. Объективные характеристики сформированности представлений о профессиональной деятельности инженера // *Успехи современного естествознания*. №8, 2008.

11. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография / Москва, 2017.

12. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования: Коллективная монография / Москва, 2017.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической электроники

Мамалова Ховзу Эдилсултановна

Чеченский государственный университет (г. Грозный)

### ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАТИКИ

*Аннотация.* В статье выявлены и изучены эффективные интерактивные методы профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере информатики, такие как: дискуссионные методы, тренинги, игровые методы, проблемные методы, метод кейсов, метод проектов. Внедрение интерактивных методов обучения – одно из существенных направлений усовершенствование подготовки студентов в современном профессиональном учебном заведении. Важнейшие методические инновации связаны сегодня с использованием именно интерактивных методов обучения.

*Ключевые слова:* интерактивные методы, будущий специалист в сфере информатики, дискуссионные методы, тренинги, игровые методы, проблемные методы, метод кейсов, метод проектов.

*Annotation.* Effective interactive methods of professional training of future specialists in the field of informatics are revealed and studied, such as: discussion methods, trainings, game methods, pro-variable methods, case method, project method. The introduction of interactive teaching methods is one of the essential areas of improving the preparation of students in a modern professional educational institution. The most important methodological innovations are connected today with the use of interactive methods of teaching.

*Keywords:* interactive methods, future specialist in the field of informatics, discussion methods, trainings, game methods, problem methods, case method, project method.

**Введение.** Усовершенствования российского образования существенно затрагивает организацию учебного процесса в профессиональных учебных заведениях. Одной из главных задач совершенствования системы образования является создание условий для самореализации и развития обучающихся. Самореализация учащихся в учебной деятельности возможна с помощью различных способов и методов. При этом большое значение в современной науке отводится интерактивным методам обучения, так как они ориентированы на активную совместную учебную деятельность, общение, взаимодействие педагога и обучающихся и позволяют выстроить образовательное пространство для самореализации обучающихся.

**Формулировка цели статьи.** Целью научного исследования является выявление эффективных интерактивных методов профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере информатики.

**Изложение основного материала статьи.** В педагогической практике давно используется термин «интерактивные методы и формы обучения». Он объединяет группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня активности учебной деятельности учащихся. В последнее время получил распространение ещё один термин - «интерактивное обучение». На сегодняшний день наука об образовании приблизилась к тому моменту, когда возникла потребность в создании педагогических технологий, которые обеспечивают самое главное в образовательном процессе - развитие личности каждого учащегося, его активности. Необходимо создавать такие условия обучения, чтобы обучающийся стремился получить новые результаты своей работы и в дальнейшем успешно применить их в практической деятельности. В настоящее время мы не можем не задумываться над тем, что ожидает наших обучающихся. Известно, что будущее потребует от них огромного запаса знаний не только по выбранной специальности, но в области нынешних технологий. Наше время большинство предложений о работе требуют минимальных компьютерных знаний, в связи с этим очень важно при обучении учащихся учитывать то, что современные информационные технологии завоевывают главное значение.

В педагогике различают несколько моделей обучения:

- пассивная - обучаемый выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
- активная - обучаемый выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- интерактивная – взаимодействие [4]. Применение интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

Внедрение интерактивных методов обучения – одно из существенных направлений усовершенствование подготовки студентов в современном профессиональном учебном заведении. Важнейшие методические инновации связаны сегодня с использованием именно интерактивных методов обучения.

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» - «взаимный», «act» - «действовать»). Интерактивное обучение - это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне абстрактные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в

создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [7].

Обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску.

По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и обучающегося: активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Интерактивное обучение в сфере информатики широко применяется в интенсивном обучении. К методам интерактивного обучения относятся те, которые способствуют вовлечению обучающегося в активный процесс получения и переработки знаний. Для того, чтобы освоить и использовать эти методы в учебной практике, педагог на занятиях включается в различные методики группового взаимодействия. К ним можно отнести занятия, которые ориентированы на организацию межличностного и группового взаимодействия обучаемых между собой и педагогом [8 – 12].

К интерактивным методам могут быть относиться следующие: дискуссионные методы, тренинги, игровые методы, проблемные методы, метод кейсов, метод проектов.

*Дискуссия* (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование), публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы; спор. Дискуссии проводятся как групповое обсуждение проблем по заранее заданным темам. Дискуссия в сети более продуктивна, так как участие каждого субъекта обучения обязательно; студенты имеют возможность детально обдумать свои и чужие ответы, прежде чем принять участие в «разговоре»; виртуальная дискуссия дает возможность заглянуть в учебник, справочные материалы и др., еще раз закрепив материал, прежде чем дать ответ.

Дидактическая цель дискуссии - не элементарная проверка усвоения, а оценка понимания материала студентом и его способности сопоставлять теорию с практическими примерами.

Дискуссия будет продуктивной, если к ней предъявляется ряд требований: соответствие теме; научность; проблемность (наличие в теме определенных противоречий, которые могут быть сняты после того, как студент проработал материал и обсудил свои мысли с другими); привязанность к практике (тема не должна быть излишне абстрактной).

*«Тренинг — форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении. Является одним из важнейших методов в системе профессиональной подготовки учителя».*

*Игровые технологии* в условиях дистанционного обучения способны решить много проблем, вызванных спецификой образовательной среды виртуального общения. При этом игровой средой становится Интернет, что диктует свои законы дидактической реализации этой технологии обучения.

С одной стороны игры могут успешно использоваться на начальных этапах обучения, когда учащиеся будущих виртуальных учебных групп знакомятся друг с другом. И в этом случае игры могут успешно сочетаться с различными психолого-педагогическими тренингами по развитию навыков коммуникации. С другой стороны, игры могут использоваться и непосредственно в процессе обучения.

В методике выделяются следующие виды педагогических игр:

- обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие,
- познавательные, воспитательные, развивающие,
- репродуктивные, продуктивные, творческие,
- коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и т.д. [1; 2]

По характеру игровой методики выделяют предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

Педагогические игры обладают четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые позволяют активизировать познавательную деятельность учащихся. При планировании игры дидактическая цель превращается в игровую задачу, учебная деятельность подчиняется правилам игры, учебный материал используется как средства для игры, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую, а успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом. Важнейшая роль в игровых технологиях принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.

*Проблема* - сложная познавательная задача, решение которой представляет существенный практический или теоретический интерес. Если проблема правильно сформулирована, то она будет выполнять функцию логического средства, определяющего направление поиска новой информации и тем самым обеспечивающего эффективность деятельности, связанной с ее решением. В процессе проблемного обучения внимание студентов фокусируется на важных проблемах, они стимулируют познавательную активность, способствуют развитию умений и навыков по решению проблем. Образовательный процесс строится вокруг студента, вся работа организуется в малых группах. Эти проблемы будят любознательность студентов и способствуют тому, что учащиеся самостоятельно осваивают большие объемы новых знаний. Студенты начинают мыслить критически и аналитически, учатся искать соответствующие источники информации и ресурсы, необходимые им для решения стоящей проблемы.

Проблемы, которые ставят перед студентами, ставятся в системе, то есть, с каждой новой проблемой происходит усложнение материала, учащиеся достают новую информацию и переходят с одного уровня на другой.

*Кейс* — это описание реальной или вымышленной ситуации профессиональной деятельности, в которой отражены аспекты изучаемой темы или тематического блока. Кейсы могут быть придуманы преподавателем, взяты из его (или не его) реальной практики, журналов, газет, других изданий. Можно сделать кейс-ссылку: указать студентам соответствующее место в сети и попросить проанализировать ту ситуацию, которая описана там. Прочтя и проанализировав ситуацию, студенту нужно будет ответить на ряд вопросов. И эти

вопросы независимо от того, откуда кейс взялся, нужно продумывать самому преподавателю. Необходимо, чтобы вопросы были тесно связаны с темой и теоретическими аспектами изучаемого материала, способствовали глубокому проникновению в суть ситуации и побуждали студента примерить эту ситуацию на себя.

*Метод проектов* - это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов учащихся, дающий возможность студенту проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей самостоятельной образовательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве и проблемным методом обучения. Работа над проектом тщательно планируется преподавателем и обсуждается с учащимися. При этом проводится подробное структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления результатов "общественности", то есть другим учащимся группы, экспертам или, например, "внешним" пользователям Интернет, не имеющим прямого отношения к процессу обучения.

Разновидностью метода проектов является метод телекоммуникационных проектов. Под учебным телекоммуникационным проектом понимают совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата деятельности.

В ходе работы над телекоммуникационными проектами может возникнуть необходимость не только в обычном обмене идеями, мыслями, мнениями по тому или иному поводу, но и необходимость в быстром поиске решения какой-то проблемы, поиске идей. В этом случае хорошо зарекомендовал себя такой метод, как "мозговой штурм".

Проекты могут проводиться с использованием электронной почты, в виде телеконференций или Web-квестов. Формы организации совместной деятельности учащихся над проектом определяются, исходя из особенностей тематики, целей совместной деятельности, интересов участников проекта [5-7].

Сущность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс в условиях постоянного, активного взаимодействия всех обучающихся. Это базируется на сотрудничестве, взаимообучении: педагог - обучающийся, обучающий-обучаемый. При этом педагог и обучающийся - равноправные, равнозначные субъекты обучения. Интерактивное взаимодействие исключает доминирование одного участника учебного процесса над другим, одной мысли над другой. Во время такого общения ученики учатся быть демократичными, общаться с другими людьми, критически мыслить, принимать обоснованные решения. Использование интерактивного обучения реализуется путем применения фронтальных и кооперативных форм организации учебной деятельности, интерактивных методов и игр, содействующих обучению умения дискутировать.

**Выводы.** Исходя из вышесказанного, на практике необходимо применять интерактивные формы в целом, или же взяв элементы, которые более целесообразны к определенному классу. Собственно интерактивные методы позволяют создавать учебную среду, в которой практика и теория приобретаются одновременно, а это дает возможность обучающимся, формировать характер, развивать мировоззрение, логическое мышление, связную речь; формировать критическое мышление; выявлять и реализовать индивидуальные возможности. При этом учебно-воспитательный процесс образуется так, что обучающийся, ищет связь между новыми и уже полученными знаниями; получают альтернативные решения, могут сделать «открытие», формируют свои собственные идеи и мысли с помощью разнообразных средств; учатся сотрудничеству.

#### **Литература:**

1. Алипханова Ф.Н. Формирование проектно-исследовательской культуры будущих бакалавров в условиях вуза. // Материалы межвузовской студенческой и региональной научно-практических конференций: «Профессиональное и профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы». – Махачкала: «ДГПУ», 2017. С. 64-69.
2. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Педагогические условия применения информационных технологий в процессе подготовки будущего преподавателя профессионального обучения к педагогическим инновациям. // Вестник Московского института государственного управления и права. – 2016. №15. С. 19-23.
3. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В. Теория и практика формирования общекультурной компетентности будущего педагога профессионального обучения. // Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции: Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях: проблемы и перспективы. Инженерно-педагогический институт. / Под редакцией Ф.Н. Алипхановой. – Махачкала: «ДГПУ», 2016. С. 20-26.
4. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография / Москва, 2017.
5. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования: Коллективная монография / Москва, 2017.
6. Бондарева Г.А., Петрова Н.П. Информационная насыщенность образовательного процесса в вузе в современный период информатизации образования // Кант. 2016. № 3 (20). С. 24-29.
7. Корчинский А.А., Петрова Н.П. Тенденции развития современного высшего профессионального образования // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 5 (37). С. 24-37.
8. Нагаева И.А. Технология оптимизации поиска учебной информации // Информатизация и связь. 2012. № 7. С. 5-7.

9. Нагаева И.А. Технология подготовки и проведения практических онлайн-занятий // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 2 (21). С. 165.
10. Петрова Н.П. Открытое образование и его функции в информационном обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2007. № 5. С. 120-124.
11. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные образовательные технологии в высшей школе- Ростов-на-Дону, 2016.
12. Сорокопуд Ю.В., Низиков М.А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России // Мир образования - образование в мире. 2010. № 1. С. 11-15.

**Педагогика**

**УДК: 37.018.74**

**аспирант Медведь Ирина Валерьевна**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования  
«Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург)

### **К ВОПРОСУ О ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье представлен обобщенный анализ подходов к определению понятия «финансовая грамотность» с позиций экономической, социологической и педагогической наук. Предлагается вариант интеграции на уровне подходов к исследованию стихийно сформированной финансовой грамотности школьников. Обсуждаются подходы и принципы выявления и описания «слабых и сильных зон» финансовой грамотности школьников.

*Ключевые слова:* финансовая грамотность, финансовая культура, финансовое поведение, финансовые знания, умения, навыки, финансовые установки, финансовое просвещение, финансовое образование, финансовая компетентность.

*Annotation.* The article presents a generalized analysis of approaches to the definition of the concept "financial literacy" from the standpoint of economic, sociological and pedagogical sciences. The variant of integration at the level of approaches to the study of spontaneously formed financial literacy of pupils is proposed. The approaches and principles of the identification and description of "weak and strong zones" of pupils' financial literacy are discussed.

*Keywords:* financial literacy, financial culture, financial behavior, financial knowledges, skills, financial institutions, financial education, financial competence.

**Введение.** Общеобразовательная школа — это важнейшее промежуточное звено в цепи передачи общественного опыта, знаний, умений и навыков от старшего поколения подрастающему поколению. Школу без преувеличения можно назвать кузницей будущего. С одной стороны, школа как общественный институт является своеобразным зеркалом живого общественного организма, с другой — школа является мощнейшим инструментом влияния на формирование качеств личности ребенка, которые будут востребованы в ближайшей перспективе. С этой точки зрения, можно рассматривать школу как инструмент исполнения государственного и социального заказа, создающий условия развития страны. Обобщая сказанное выше, можно отметить, что современная школа «содержит в себе» и проблему формирования финансовой грамотности школьников, и ее решение.

**Формулировка цели статьи.** В статье, посвященной исследованию финансовой грамотности как проблемы образования, мы сделали попытку аргументированно доказать, что на сегодняшний день задача формирования финансовой грамотности школьников напрямую системой образования России не решается. На основании анализа линии учебников по обществознанию для основной школы под редакцией Л.Н. Боголюбова для 5-11 классов мы показали, что экономические модули, содержащиеся в них, системно формируют у детей экономическое сознание, но задачи формирования финансовой грамотности в них не стоит. В учебниках по другим дисциплинам — истории, географии, литературе и т. д. — речи о финансовой грамотности детей не ведется. Таким образом, в учебных организациях, где преподавание обществознания осуществляется на основе учебников Л.Н. Боголюбова, формирование финансовой грамотности детей происходит вне образовательного процесса, то есть стихийно, под влиянием большого количества внешних факторов.

Наше исследование направлено на прояснение вопроса о том, каковы критерии оценки, позволяющие нам описывать фактическое состояние финансовой грамотности школьника. Подобный подход к решению проблемы финансовой грамотности, на наш взгляд, позволит нам описать «портрет современного ученика» в контексте его финансовой грамотности. Это позволит отбирать материал для образовательных программ по финансовой грамотности школьников адресно, прицельно, с учетом потребностей ребенка, основанных на его реальных финансовых практиках. С этой целью мы провели анализ подходов к исследованию финансовой грамотности со стороны разных наук, акцентирующих внимание на разных аспектах этого понятия. Подобный синтез различных научных подходов к определению существенных признаков финансовой грамотности позволил сформулировать критерии оценки «стихийной» или реальной финансовой грамотности школьников и их финансовых практик.

Таким образом, цель нашей статьи — с одной стороны, уточнить понятие финансовой грамотности для школьной аудитории, а с другой стороны, сформулировать критерии оценки финансовой грамотности, уже сформированной у школьников под влиянием семьи, школы, личного опыта и СМИ, с целью выявления «слабых зон».

**Изложение основного материала статьи.** Научный интерес к проблеме финансовой грамотности населения в мире возник в 90-х годах XX века [11]. В России тема финансовой грамотности стала актуальной в связи с переходом страны к рыночной модели развития экономики. На сегодняшний день можно условно разделить страны по отношению к проблеме финансовой грамотности населения на три группы. Первая группа — это страны с высокой степенью понимания значимости финансовой грамотности населения и масштабности финансового просвещения и образования: США (лидер развития финансового образования населения и решения проблем финансовой осведомленности на протяжении 12 лет), Великобритания, Франция, Германия, Канада, Сингапур, Новая Зеландия. Ко второй группе относятся страны с

государственным осознанием важности финансового просвещения, но отсутствием достаточной проработки и должной поддержки со стороны общественности: Голландия, Польша, Италия, Чехия, Австрия, Индия. К третьей группе относятся страны с приходящим осмыслением степени влияния финансовой грамотности граждан на экономическое развитие страны и только лишь началом процесса инициализации проектов и программ обеспечения финансового образования населения: Россия, Китай [1]. Можно констатировать лидирующую позицию государства в решении проблемы финансовой грамотности населения в нашей стране. Государство является и заказчиком, и исполнителем соответствующих работ через систему образования в частности. В каком-то смысле подход к пониманию и определению финансовой грамотности «спускается сверху» и предлагается как эталон, желаемая модель финансовой грамотности человека, максимально эффективная в современных экономических реалиях.

Финансовое образование в нашей стране будет внедряться по каналам распространения знаний в системе образования — через образовательные учреждения (школы, колледжи, университеты, институты повышения квалификации), которые обладают важными преимуществами перед многими другими каналами распространения знаний. Например, регулярностью занятий, разнообразием педагогических технологий, внимательному подходу к формированию образовательной среды внутри учреждения. Этот подход согласуется с мировым опытом, который прямо указывает на то, что распространение финансовых знаний через систему образования является ключевым источником финансовой грамотности населения страны [8].

Таким образом, можно предположить, что финансово грамотный выпускник школы — это хороший результат работы системы образования как инструмента выполнения государственного заказа в решении этого вопроса.

С другой стороны, влияние семьи на финансовую грамотность ребенка трудно переоценить. Финансово-экономические практики родителей осуществляются на глазах у детей и служат примером для подражания или критического осмысления в зависимости от возраста ребенка.

Требуем экспериментального подтверждения или опровержения наше утверждение о том, что современные дети не «приватизируют» целиком и полностью модели финансового поведения родителей, а формируют свои, основываясь на личном опыте и наблюдениях за финансовой жизнью взрослых. Реальность такова, что многие финансово-экономические модели поведения взрослых «морально» устарели и не обеспечивают их носителям финансового процветания в современных экономических условиях. Социальное расслоение и финансовое неравенство людей — очевидный факт, который позволяет нам давать оптимистический прогноз относительно формирования осознанной или не осознанной потребности в формировании финансовой грамотности внутри детской аудитории.

Так, в контексте финансовой грамотности школьников сделаем ряд обобщений. Прежде всего, государство занимает активную позицию в этом вопросе и задает высокую планку относительно финансовых знаний, умений, навыков и компетентностей выпускников школ. Далее, на сегодняшний день система образования обладает локальным опытом решения проблемы формирования финансовой грамотности школьников и не занимается этим вопросом системно. Тем не менее, финансовая грамотность школьников формируется стихийно, методом проб и ошибок, под воздействием многих факторов, к важнейшим из которых относится влияние семьи. Уровень финансовой грамотности может быть различным: от хорошо сформированной функциональной финансовой грамотности до полной финансовой неграмотности.

Идея возрастосообразности обучающих программ по финансовой грамотности, ориентация на потребности школьников в финансовых знаниях, соответствующих их финансовым практикам, позволит отказаться от общепринятой практики перегружать детей знаниями «впрок», которые они объективно не могут применить в жизни и поэтому трактуют как излишние.

Так, перейдем непосредственно к понятию «финансовая грамотность» для школьной аудитории и к формулировке критериев оценки финансовой грамотности, уже сформированной у школьников под влиянием семьи, школы, личного опыта и СМИ, с целью выявления «слабых зон».

**Финансовая грамотность: подходы к определению понятия.** Финансовая грамотность (ФГ) является объектом исследования с начала XX века [2]. В Таблице 1 представлены трактовки определения «финансовая грамотность» с позиции экономики, в интересах экономического исследования [2] (таблица 1). Обобщая, отметим, что исследователи рассматривают *финансовую грамотность* как «комбинацию осведомленности, навыков, установок и поведения, которые необходимы для принятия правильных финансовых решений и, в конечном счете, для достижения индивидуального финансового благополучия» [12]. Финансовая грамотность включает в себя и знания, и практические навыки, и установки людей в области личных финансов [4].

## Трактовка категории «финансовая грамотность»

Подход	Авторы	Определение
ФГ как знание	О.Е. Кузина, 2012 [5]	ФГ — это знания и навыки в области финансов, которые должны применяться в повседневной жизни и приносить положительные финансовые результаты.
ФГ как набор действий (компетенций)	Jelley, 1958 Noctor et al, 1998 [9]	ФГ — это компетенция человека в области управления деньгами, способность принимать эффективные и обоснованные решения в отношении использования и управления деньгами.
	Graham, 1980; Danes and Haberman, 2007 [10]	ФГ – это способность интерпретировать, обобщать, вычислять и развивать независимые суждения относительно денежных ресурсов и принимать на основе этого меры, чтобы процветать в сложном финансовом мире.
	Johnson and Sherraden, 2007 [7]	ФГ = финансовые возможности, финансовая компетентность (financial capability) — это компетенции, способность действовать исходя из имеющихся знаний и возможность действовать в экономической системе в целях простого выживания или обеспечения полноценной жизни.
Комплексный подход	Remund, 2010 [13]	ФГ объединяет в себе 5 компонентов: 1) знание финансовых концепций; 2) способность к обсуждению финансовых вопросов; 3) склонность к управлению персональными финансами; 4) умение принимать финансовые решения и 5) уверенное эффективное планирование для достижения финансовых целей.
	В. Кардашов, Национальное агентство финансовых исследований (НАФИ) [6]	ФГ – это понимание ключевых финансовых понятий, знания о финансовых институтах и предлагаемых ими продуктах, умение их использовать и принимать разумные решения для реализации жизненных целей и обеспечения собственного благополучия, а также понимание последствий своих действий.
	Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) [12]	ФГ – это сочетание осведомленности, знаний, навыков, установок и поведения, связанных с финансами и необходимых для принятия разумных финансовых решений, а также достижения личного финансового благополучия.
	Л.Ю. Рыжановская, 2010 [12]	ФГ – это неотделимая от человека способность сознательно участвовать в общественном воспроизводстве в качестве инвестора, которая при разумном и ответственном подходе к выбору финансовых инструментов должна генерировать доход или, по крайней мере, обеспечивать финансовую стабильность носителю знаний.

В литературе можно встретить более узкие определения понятия «финансовая грамотность», раскрывающие различные аспекты понятия: финансовая уверенность, финансовая осведомленность, финансовое образование, финансовое просвещение, финансовая компетентность и др. Так, понятие *финансовая уверенность* характеризует доверие потребителей к финансовым институтам и финансовой системе в целом, а понятие *финансовая осведомленность* характеризует уровень информированности потребителя о существующих финансовых продуктах и услугах. Понятия *финансовое просвещение* и *финансовое образование* имеют существенные различия. Финансовое образование необходимо людям, профессионально занимающимся финансово-экономической деятельностью, а финансовое просвещение должно охватывать как можно большее число людей, вне зависимости от их рода деятельности с целью развития компетенций потребителя финансовых услуг.

Нам близок подход к определению понятия «финансовая грамотность», который помимо всего выше сказанного, включает как дополнительные опции — понимание базисных основ управления личным бюджетом, осознание финансовой ответственности за принимаемые решения, умение соизмерять финансовые риски и полезность приобретаемой финансовой услуги, осознание влияния финансовых решений на уровень личного благосостояния [4]. По сути, речь идет о *финансовой компетентности* как возможности применения финансовых знаний в обычной жизни, в рамках планирования личного бюджета. Таким образом, суть понятия *финансовая грамотность* отражает финансовые знания, а *финансовая компетентность* характеризует возможность применения этих знаний в рамках планирования личного бюджета, что составляет *финансово компетентное поведение* человека. Возникает вопрос: что должен знать и уметь финансово грамотный человек? Спектр «нужных» знаний определен и задан в программах повышения финансовой грамотности. Выявление же финансово-компетентного поведения требует иного подхода — самоанализа респондентов своего собственного финансового поведения с применением инструментов психолого-экономического исследования.

Обобщая все сказанное выше применительно к школьникам (7-19 лет), выскажем ряд соображений:

1. разделение понятия «финансовая грамотность» на составные элементы (умения, навыки, понимание, компетенции, знания и мотивация) упростит процесс сбора информации о состоянии финансовой грамотности школьников,



2. отбор информационного содержания каждого элемента можно осуществить с учетом не только специфики возраста и финансовых практик школьников, но и с точки зрения разных наук, наиболее пристально изучающих тот или иной финансовый элемент. Теоретическому обоснованию подходов к отбору информации будет посвящена наша следующая статья,

3. оформление ключевых моментов содержания каждого элемента финансовой грамотности в виде вопросов опросника по финансовой грамотности позволит выявить эти элементы в реальном финансовом поведении школьников.

В контексте социологического исследования мы сталкиваемся с утверждением, что «финансовая грамотность» не относится к числу точных научных терминов [6]. А все многообразие концептуальных подходов к определению понятия «финансовая грамотность» предлагается свести к двум основным: компетентностно –ориентированному и культурологическому [6]. С точки зрения компетентностно-ориентированного (структурно-функционального) подхода, «финансовая грамотность» определяется в социологическом исследовании как способность (умение) человека принимать участие в экономической жизни посредством управления финансовыми ресурсами, основанная на наличии финансовых знаний, финансовых навыков и финансовых установок. С позиции культурологического (социокультурного) подхода, финансовая грамотность является элементом финансовой или экономической культуры и определяется как совокупность культурных элементов (знаний, умений, навыков, норм, ценностей и традиций) на широком социокультурном фоне и с учетом локальной культурной ситуации [6]. На основе синтеза описанных выше подходов разработана дескриптивная модель финансовой грамотности, позволяющая интерпретировать результаты социологического исследования. Базовыми элементами такой модели авторы определяют финансовую культуру и финансовое поведение. **Финансовая культура** включает в себя финансовые знания и установки, определяет когнитивный и ценностно-мотивационный компоненты; является внешне заданной, определяет внешнюю среду. **Финансовое поведение** сочетает в себе финансовые умения и навыки, представляет собой деятельностный компонент, т. е. степень активности самого человека [3]. Подобный подход к определению понятия «финансовая грамотность» позволяет трактовать его как социальное качество личности, лежащее в основе способности человека сознательно осуществлять финансовую деятельность и характеризующую его финансовое поведение. Носителем финансовой грамотности как социального качества может выступать личность, социальная группа и население в целом. Социологический подход к исследованию финансовой грамотности обогащает определение социально-психологическими контекстами. Иными словами, к составным элементам финансовой грамотности социология добавляет финансовые установки, финансовые ценности, традиции, менталитет.

С точки зрения педагогики, понятие «финансовая грамотность» приобретает, на наш взгляд, практико-ориентированное, прикладное значение. Так, если в экономических и социологических исследованиях речь шла о способах повышения финансовой грамотности населения, то в педагогических исследованиях ставится вопрос о формировании финансовой грамотности школьников. В определении понятия «финансовая грамотность» акцент существенно смещается именно на *грамотность*. Педагогика определяет финансовую грамотность как одну из ключевых компетентностей человека и представляет ее как совокупность личностных характеристик, финансовых компетенций и социально-экономических ролей. Так, в структуре финансовой грамотности выделяются базовая и специфическая составляющие, присущие конкретным социально-экономическим ролям.

Содержание *базовой составляющей финансовой грамотности* определяется формированием функциональной финансовой грамотности в области:

- взаимодействия с финансовыми рынками и организациями,
- краткосрочного финансового планирования (повседневного поведения),
- долгосрочного финансового планирования,
- личной ответственности при принятии финансовых решений,
- страхования и управления рисками.

*Специфическая (ролевая) составляющая финансовой грамотности* как компетентности предполагает совершенствование личностных и социально-значимых качеств и содержит в себе:

- планирование карьеры как средства формирования личного финансового потенциала (работник),
- кредиты и управление долгами (заемщик),
- разработка диверсифицированной инвестиционной стратегии, соответствующей личным целям (инвестор).

Рассмотрение финансовой грамотности как одной из ключевых компетентностей требует включения ее в структуру и содержание межпредметных и предметных компетенций общего образования, которые могут реализоваться в модулях финансового содержания:

- коммуникативная компетенция (владение специфическим финансовым языком),
- информационная компетенция (владение специфическими финансовыми знаниями),
- социально-гражданская компетенция (практические навыки финансового поведения).

**Финансовая грамотность** может быть определена как совокупность знаний, умений и установок в финансовой сфере и личностных социально-психологических характеристик, сформированность которых определяет способность и готовность человека продуктивно выполнять различные социально-экономические роли: домохозяйина, инвестора, заемщика, налогоплательщика и т. д. [2, 3]. Финансовая грамотность определяет уровень финансовых взаимоотношений учащегося с социумом и является составной частью его социальной компетентности [3].

Педагогический взгляд на решение вопроса о финансовой грамотности, на наш взгляд, ставит во главу угла задачу организации финансового образования школьников с ориентацией на эталонное информационное наполнение понятия. О практикоориентированности и реалистичности такого подхода можно дискутировать. Финансовые практики школьников в отечественной науке не исследованы достаточно: они объективно ограничены не только законодательно (например, гражданин до 18 лет не может инвестировать средства от своего имени) и культурно-исторически: тема финансовой грамотности детей для нашей страны является новой. Возникает предположение, что финансовая грамотность школьников будет создаваться «с чистого листа» и организованно доводится до высоких стандартов в процессе обучения. Но это дело отдаленной перспективы.

**Выводы.** Обобщая все сказанное выше, сформулируем ряд выводов относительно существующих подходов к решению вопроса о финансовой грамотности школьников. Образно говоря, *экономический взгляд* на финансовую грамотность позволяет нам увидеть «человека» и «финансовый инструмент» в его руках. Это позволяет нам увидеть, насколько человек искусно использует свой инструмент и много ли от этого пользы. *Социология* показывает непосредственно самого человека — его личностные качества, которые дают возможность пользоваться финансовым инструментом. Мы видим человека как члена социальной группы, как творца финансовой культуры целого поколения в отдельно взятой стране. *Педагогика* дает нам представление об «идеальной финансовой грамотности» и выстраивает маршрут ее формирования у школьников с «чистого листа», т. е. обращается к практике. Картина стихийной финансовой грамотности школьника покажет нам его «портрет», отражающий реальное поведение и знания. Это возможно на основе психолого-экономического, социально-психологического, культурно-исторического и социологического подходов к исследованию. С нашей точки зрения, анализ эмпирического материала, полученного при таком исследовании, поможет составить обучающие программы по финансовой грамотности школьников, максимально приближенные к их реальным потребностям.

#### **Литература:**

1. Белехова, Г.В. К вопросу о финансовой грамотности населения / Г.В. Белехова // Проблемы развития территории. — 2014. — № 1 (69). — С. 53-66.
2. Белехова, Г.В., Калачикова, О.Н. Финансовая грамотность молодежи (на материалах вологодской области) / Г.В. Белехова, О.Н. Калачикова // Проблемы развития территории. — 2016. — Вып. 5 (85). — С. 90-105.
3. Демина, Н.В. Финансовая грамотность в структуре компетентностной модели выпускника общеобразовательной школы / Н.В. Демина // Академический вестник. Научно-практический журнал. — 2014. — № 1 (11). — С. 10-17.
4. Константинов, И.Б. Финансовая грамотность населения России: проблемное поле и концептуальная модель / И.Б. Константинов // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Экономика. Управление. Право. — 2017. — Т. 17, вып. 1. — С. 11-17.
5. Кузина, О.Е. Финансовая грамотность россиян (динамика и перспективы) / О.Е. Кузина // Деньги и кредит. — 2012. — № 1. — С. 68-72.
6. Моисеева, Д.В. Финансовая грамотность населения российского региона: экономико-социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.03 / Моисеева Дарья Викторовна. — Волгоград, 2017. — 29 с.
7. Национальное агентство финансовых исследований [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nacfin.ru> (дата обращения: 19.01.2018).
8. Паатова, М.Э., Даурова, М.Ш. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задача современного образования / М.Э. Паатова, М.Ш. Даурова // Вектор науки ТГУ. — 2014. — № 2 (28). — С. 173-175.
9. Повышение уровня финансовой грамотности — накопление в обществе человеческого потенциала // Экономика мегаполисов и регионов. — 2010. — № 3. — С. 12-21.
10. Atkinson, A. Measuring financial literacy: results of the OECD INFE Pilot Study [Electronic resource] / A. Atkinson, F.-A. Messy // OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions. — 2012. — № 15. — URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9cfs90fr4-en> (дата обращения: 15.12.2017).
11. Nicolini, G. Financial literacy: a comparative study across four countries [Electronic resource] / G. Nicolini, B.J. Cude, S. Chatterjee // International Journal of Consumer Studies. — URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijcs.12050/full> (дата обращения: 01.12.2017).
12. Measuring Financial Literacy: Questionnaire and Guidance Notes for Conducting an Internationally Comparable Survey of Financial Literacy. — Paris: OECD, 2011. — 31 p. — URL: <http://www.oecd.org/finance/financial-education/49319977.pdf> (дата обращения: 12.10.2017).
13. Remund, D.L. Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy / D.L. Remund // Journal of Consumer Affairs. — 2010. — Vol. 44. — Iss. 2. — P. 276-295.

УДК 378.1

**аспирант Мизёва Виктория Ивановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

**доктор педагогических наук, профессор Лешер Ольга Вениаминовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА**

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность проблемы формирования исследовательских умений у студентов во время учебной деятельности, рассматривается понятие исследовательские умения через цепочку взаимосвязанных категорий: «умения», «исследовательские умения», сформулированы принципы для эффективного формирования исследовательских умений студентов технического вуза на основе метапредметного подхода.

*Ключевые слова.* Исследовательские умения, метапредметный подход, метапредметные технологии.

*Annotation.* The urgency of the problem of student research skills formation via their learning activity is substantiated, discusses the research skills of students through a series of inter-related categories: «skills», «research activities», the conditions for effective formation of technical university students research skills on metasubjective approach are formulated.

*Keywords.* Research skills, metasubjective approach, metasubjective technology.

**Введение.** Всесторонние изменения, происходящие в современном обществе, оказывают непосредственное влияние на систему образования и требуют новых подходов к ее развитию и обновлению. Эти изменения, а также совершенствование науки и техники, приводят к росту требований к качеству профессиональной подготовки студентов вуза. Важной задачей учебных заведений, в настоящее время, является подготовка выпускника вуза, владеющего набором различных компетенций, в том числе предполагающих умение анализировать, обобщать, планировать, быстро находить нужную информацию, логически мыслить, используя новые научные знания в своей профессиональной деятельности, организовывать и вести исследовательскую деятельность [4, 8]. В связи с этим, отмечают в своих исследованиях по данной проблеме ученые, наиболее актуальными являются научные работы, посвященные процессу формирования исследовательских умений у студентов, в первую очередь, разработке механизмов: научных подходов, средств, технологий их формирования в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе [7, 10].

**Формулировка цели статьи.** Цель исследования заключается в разработке возможных путей эффективного формирования исследовательских умений у студентов технического вуза на основе метапредметного подхода.

**Изложение основного материала статьи.** Прежде, чем обратиться к определению понятия «исследовательские умения», уточним, что оно определяется нами через более общее понятие «умения», отметив, что в научной литературе существуют разные подходы к формулировке понятия «умения».

Так, Г.М. Коджаспирова трактует умения как подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта. Умения формируются путем упражнений, что создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях, отмечает автор.

Е.Н. Кабанова-Меллер определяет умения как систему закрепленных (в упражнении) правильных и быстрых действий при решении задач, трактуя их как результат первого этапа освоения навыков [3].

Н.Д. Левитов и Б.П. Есипов понимают умения как успешное выполнение действия или более сложной деятельности, связанной с выбором и применением правильных приемов работы с учетом определенных условий, а также как возможность эффективно выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать.

Несмотря на существенные различия в трактовке понятия «умения», большинство авторов сходятся во мнении, что умения – это деятельность, которая имеет осознанный характер в мыслительных процессах, поэтому формулирование понятия исследовательские умения было несколько затруднено, в силу отсутствия его четкого определения в научной литературе. На наш взгляд, данный вопрос широко освещен в многочисленных исследованиях с позиции конкретизации отдельных характеристик исследовательских умений.

Предметом нашего исследования являются исследовательские умения студентов вуза в процессе изучения учебной дисциплины «Химия».

В научной литературе можно обнаружить определения исследовательских умений как реализацию возможности выполнения совокупности операций по осуществлению определенных действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию, и представляющих сложную систему умственных операций и прикладных действий, с помощью которых в исследовательской деятельности формируются предметные компетенции [5].

Так, согласно точке зрения А.И. Савенкова, исследовательские умения предполагают умения видеть проблемы, вырабатывать гипотезы, проводить эксперименты, давать определения понятиям, добывать информацию, проводить исследование самостоятельно, сравнивать и оценивать, обосновывать и доказывать правильность точки зрения, составлять последовательность логических действий, формулировать суждения.

Принимая во внимание вышеперечисленные определения основного понятия нашего исследования, нами сформулировано базовое определение исследовательских умений, которые формулируются, как овладение обучающимися способами и приемами исследовательской деятельности, позволяющими понять суть

предложенного решения проблемы и на этой основе устанавливать и оперативно решать возникающие задачи.

Проведя анализ литературы, посвященной проблеме формирования исследовательских умений, мы пришли к выводу, что данный вопрос имеет широкий охват и рассмотрен исследователями с разных научных позиций, на основе различных научных подходов. Так, М.Н. Марков предполагает возможным формирование исследовательских умений, опираясь на управленческий подход. И.А. Ильницкая, М.И. Махмутов, В.Т. Кудрявцев ориентируются при решении данного подхода на теорию проблемного обучения. А.Г. Ямщикова подходит к изучению исследовательских умений с помощью деятельностного подхода [10]. Г.Ф. Залуцкая, О.В. Лешер, З.С. Акманова, Е.М. Гугина рассматривают данный вопрос на основе компетентностного подхода [6], а М.Г. Можаяева – с позиций технологического подхода. Л.А. Казанцева предполагает изучение проблемы с позиций личностно-ориентированного подхода. С.И. Зиновьев, А.Г. Молибог, Н.Л. Калугина исследуют проблему формирования исследовательских умений в процессе самостоятельной подготовки студентов вуза [4].

Проанализированные нами в процессе исследования подходы к формированию исследовательских умений у студентов вуза, позволили выявить ряд возможных путей эффективного решения данного вопроса, и вместе с тем, несмотря на растущий интерес исследователей к проблеме формирования исследовательских умений, констатировать, что с позиции метапредметного подхода эта проблема еще мало изучена.

В своем исследовании мы опираемся на точку зрения А.В. Хуторского, согласно которой формированию исследовательских умений у студентов в процессе вузовской подготовки способствует введение метапредметного подхода в обучении, который основывается на осмыслении важнейших понятий учебного предмета, наличии образовательной деятельности, формировании и развитии у обучающихся предметных базовых способностей, использовании способа «переоткрывания» знания на разном учебном материале, и, как следствие, наличии рефлексивной деятельности [9].

Автор убедительно доказывает в своем исследовании и это подтверждают результаты нашего эксперимента, что использование преподавателем вуза метапредметного подхода, при формировании исследовательских умений в процессе изучения дисциплины «Химия», помогает студентам увидеть процессы становления научных и практических знаний, проектировать учебные курсы, включая в них современные вопросы, задачи и проблемы. Внедрение метапредметного подхода в процесс обучения делает возможным переход от разделения знаний на предметы, способствующий целостному восприятию мира обучающимися [9].

Для нашего исследования важным является вывод ученых о том, что обучение при метапредметном подходе понимается как создание обучающимся образовательных продуктов, как внутренних, так и внешних. Принципиальное отличие данного ориентира от развивающего обучения заключается в том, что цель развивающего обучения – развитие у обучаемого теоретического мышления, освоение им учебной деятельности; а цель обучения при метапредметном подходе – продуцирование образовательного результата, имеющего ценность не только для обучаемого, но и для окружающего его социума, мира, человечества [1, 2, 9].

Полученные нами в ходе исследования результаты, свидетельствуют о том, что необходимость реализации метапредметного подхода в образовательной практике студентов вуза связана с тем, что традиционные средства и способы обучения не позволяют сделать этот процесс в вузе адекватным уровню развития других сфер практики, в первую очередь, промышленности.

В значительной степени, полагает Ю.В. Громько, этому способствуют метапредметные технологии, подразумевающие создание условий для усвоения универсальных учебных действий, с помощью которых обучающийся способен находить информацию самостоятельно. Также, метапредметные технологии способствуют пониманию базовых теорий и систем понятий, лежащих в основе конкретной науки; позволяют увидеть, в каких взаимоотношениях находятся различные научные дисциплины, обнаруживая спорные позиции, задающие живое разворачивание науки [1]. Применение на учебных занятиях метапредметных технологий позволяют студентам увидеть границы современного знания, т.е. результаты того, что уже освоила конкретная наука, и определить возможные направления, в которых ожидаются научные открытия.

В проводимом нами исследовании, в рамках формирования исследовательских умений студентов технического университета на основе метапредметного подхода, в качестве основных принципов его реализации мы выделяем следующие:

– принцип связи теории с практикой, нацеливающий студентов на необходимость постоянного сомнения и проверки теоретических положений с помощью надежного критерия практики, требующий построения учебных занятий с опорой на повседневную практику;

– принцип политехнизма, предусматривающий обеспечение будущих профессионалов знаниями основных законов научного производства, приоритетных направлений научно-технического прогресса, а также формированию умений применять полученные теоретические знания при решении практических задач, что, в свою очередь, позволит выпускникам переносить знания и умения из одной области науки в другую;

– принцип межпредметной интеграции, предполагающий взаимосвязь различных учебных дисциплин, и, способствующий объединению ключевых компетенций исследовательской деятельности по различным предметам в целостную систему.

**Выводы.** Таким образом, можно заключить, что формирование исследовательских умений у студентов на основе метапредметного подхода обеспечивает студентам переход от разделения знаний на предметы к единому образному восприятию мира, универсальность которого состоит в обучении студентов общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, но, в то же время воспроизводятся при работе с любым предметным материалом.

#### **Литература:**

1. Громько, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громько. - Мн.: Технопринт, 2000. - 376 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
3. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – Москва: Просвещение, 1968. – 288 с.

4. Калугина Н.Л. Формирование исследовательских умений студентов университета в процессе самостоятельной работы: Дисс. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005 – 176 с.
5. Кошелева Д.В. Генезис понятия «исследовательские умения» / Д.В.Кошелева // Знание. Понимание. Умение. - 2011. - № 2. - С. 218-221.
6. Лешер О.В., Акманова З.С., Гугина Е.М. Формирование ценностного отношения студентов технического университета к математическому образованию на основе компетентностного подхода в процессе непрерывной профессиональной подготовки // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 12. – С. 20.
7. Лешер О.В., Бахольская Н.А. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности: Учебное пособие. М-во образования Рос. Федерации. Магнитогор. гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова. Магнитогорск, 2003. - 71 с.
8. Плашева Е.В., Смирнов В.А., Нигей Н.В. Формирование исследовательских умений в проектной деятельности студентов медицинской академии при изучении физики. – Благовещенск: ГОАУ ДПО Амурский областной институт развития образования, 2012. – 269 с.
9. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — 73 с. (Серия «Новые стандарты»).
10. Ямщикова А.Г. Диагностика сформированности исследовательских умений студентов социально-гуманитарных специальностей // Российский научный журнал. – 2010. – № 14. – С. 221-226

Педагогика

УДК 371

директор Муртузалиева Патма Шахбановна

ГБПОУ РД «Дагестанский колледж культуры и искусств» (г. Махачкала)

### КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА М. М. КАЖЛАЕВА

*Аннотация.* В статье рассматриваются комплекс педагогических условий эстетического воспитания младших школьников в аспекте изучения творчества М.М. Кажлаева, раскрывается особая роль творческого наследия народа отражающих духовную музыкальную культуру прошлых и современных поколений, как феноменов культурного наследия. Автор выделяет следующие важные условия в процессе эстетического воспитания младших школьников выступают: формирование эстетического отношения к творчеству М.М. Кажлаева, формирование интереса к национально-художественной культуре, осознание ценности художественного творчества М.М. Кажлаева и др.

*Ключевые слова:* педагогические условия, содержание условий, эстетическое воспитание, младшие школьники, творчество М.М. Кажлаева.

*Annotation.* The article deals with the complex of pedagogical conditions of aesthetic education of younger schoolchildren in the aspect of studying the creativity of M.M. Kazhlaeva, reveals a special role of the creative heritage of the people reflecting the spiritual musical culture of past and modern generations as phenomena of cultural heritage. The author highlights the following important conditions in the process of aesthetic education of junior high school students: the formation of the aesthetic relationship to creativity M.m. Kazhlaeva, generate interest in national artistic culture, the perception of value artistic creation, M.m. Kazhlaeva, etc.

*Keywords:* pedagogical conditions, content of conditions, aesthetic education, junior schoolchildren, creativity M.M. Kazhlaeva.

**Введение.** В своей сущности предметы эстетического цикла, именно как предметы школьного обучения, являются собирательными, обобщающими, интегративными, комплексными. Они представляют собой сложное единство самого искусства, его теории и истории, навыков практического творчества.

Изобразительное искусство как комплексный предмет объединяет познание самих художественных произведений, элементы искусствознания, теории изобразительной деятельности, освоение навыков практического изображения, изобразительной грамоты и творческого самовыражения.

**Формулировка цели статьи.** Целью научного исследования является рассмотрение комплекса педагогических условий эффективного эстетического воспитания младших школьников на основе изучения творчества М.М. Кажлаева.

**Изложение основного материала статьи.** Воспитание младших школьников средствами музыки в условиях урока и во внеурочной деятельности в современной педагогической науке трактуется неоднозначно. При утверждении значимости эстетического воспитания в становлении духовного мира школьника как личности, ряд авторов, тем не менее, отмечая «значительное воздействие искусства музыки на ребенка» [3], подвергает сомнению «устоявшееся отношение к искусству как средству воспитания» [2] усматривая в этом проблематичность становления урока музыки в современной школе как урока искусства. Последнее мнение, на наш взгляд, неправомерно, поскольку урок музыки не может выступать в образе урока искусства через отрицание воспитательного значения, которое сегодня чрезвычайно актуально.

Привлечение литературы в литературно-музыкальной композиции в дидактическом отношении является выражением словесного традиционного метода, экономичность и эффективность которого в педагогической практике была отмечена отечественными учеными [1; 2; 3].

Среди методов обучения особое место «живому» слову учителя отводил Л.Н. Толстой. Как настройку чутких струн сердца, а не просто как обозначение вещи, предмета, явления понимал слово В.А. Сухомлинский, ввиду чего сам в работе стремился к эмоциональной окраске слова и, в частности, предлагал в объяснение музыки внести поэтическое начало, что приближало бы слово к музыке [8]. Однако во имя духовного общения педагога и ученика следует избегать акцента на информативности слова и учитывать, что произведение искусства не только сообщает, информирует, но и провоцирует некую эстетическую деятельность слушателя.

Тенденция трансформации словесного метода, способствующего помимо передачи необходимой информации формированию у обучающихся творческих проявлений, отмечается в педагогике искусства. При этом утверждается, что «особенностью словесного метода в музыкальном воспитании является то, что здесь требуется не бытовая, а образная речь для пояснения музыки» [9, с. 38].

Основной формой учебно-воспитательной работы в современной школе является урок. Целенаправленное и систематическое музыкально-эстетическое воспитание осуществляется в школе именно на уроках музыки. Цель уроков музыки в эстетическом воспитании и образовании в общеобразовательной школе - воспитание музыкальной культуры учащихся как необходимой части их духовной культуры.

Необходимость такого учебного предмета как «Музыка» объясняется тем социальным значением, которое придается музыкальному искусству в эстетическом воспитании подрастающего поколения. Первоклассники с первых уроков проявляют заметный интерес к музыке. В мимике, жестах, движениях под музыку они открыто выражают свои переживания, чувство удовольствия. Эту искренность переживаний важно сохранить и в дальнейшем приобщении детей к музыкальному искусству.

Сегодня необходимо внесение изменений в педагогическое образование в культурной, социальной сфере, в определении его зависимости от условий конкретного региона и уровня развития национального самосознания. Именно поэтому считаем, важным, обращаться к изучению творчества М.М. Кажлаева, в котором сохраняется педагогический потенциал в эстетическом воспитании младших школьников.

В младшем школьном возрасте ребенка отличает оптимистичность, любознательность, подвижность, эмоциональность, влечение к играм, фантазиям. У него часто меняется настроение, но он увлекается и предстает вполне самостоятельной личностью, имеющей собственные взгляды и суждения. Мастерство же педагога проявляется в способности увлечь своего воспитанника искусством, научить его сопереживанию, быть с ним в психологическом контакте.

Как положительный опыт общечеловеческих ценностей, содержание художественно-педагогического образования нужно изучать и осваивать в учебно-воспитательном процессе с определением эффективных педагогических условий, которые учитываются в эстетическом воспитании младших школьников.

В процессе эстетического воспитания и художественного образования необходимо, прежде всего, охарактеризовать методические методы обучения в аспекте формирования эстетического отношения младших школьников, связанных с содержанием уроков музыкального, изобразительного искусства в школе [4-6].

Изучение деятельности школ с обобщением материалов опытно-экспериментальной работы свидетельствует, что в эстетическом воспитании младших школьников на занятиях по музыке, изобразительному искусству на примере изучения творчества М.М. Кажлаева, предполагается создание эффективных педагогических условий, в которых необходима профессиональная компетентность педагога и личностно-ориентированное взаимоотношение его с учениками, а также взаимодействие с развивающейся предметной средой в учебно-воспитательном процессе.

Педагогические условия мы понимаем, как совокупность объективных возможностей содержания форм, методов и материально-пространственной среды, направленные на решение поставленных задач.

Определяя комплекс педагогических условий, мы учитываем главные компоненты процесса учебно-воспитательной работы общеобразовательной школы, на основе закономерностей и эстетического воспитания младших школьников в процессе приобщения к изучению творчества М.М. Кажлаева.

Основное условие, определяющее успешное функционирование всей системы учебно-воспитательной работы, есть готовность каждого участника учебного процесса к активному взаимодействию в новой среде. Под готовностью мы подразумеваем ряд психолого-педагогических творческих принципов, которые составляют основу реализации педагогического потенциала творчества М.М. Кажлаева в эстетическом воспитании младших школьников, способствующих повышению эффективности учебного процесса.

Исходя из специфики музыкального искусства, основываясь на недочеты, которые имеются в системе художественно-педагогического образования по озвученной проблеме, мы разработали педагогические условия эстетического воспитания младших школьников на примере изучения творчества М.М. Кажлаева.

Создавая педагогические условия, мы использовали принципы общей дидактики: систематичность с последовательностью, индивидуальный подход в ходе обучения.

Принципы, которые мы рассматриваем, связаны со спецификой музыкального творчества М.М. Кажлаева, лежащих в основе эстетического воспитания:

1) тесная взаимосвязь всех видов музыкального творчества, способствующая образному познанию окружающей действительности;

2) целенаправленность в учебно-воспитательном процессе, формирование у младших школьников эстетических чувств через приобщение к творчеству М.М. Кажлаева;

3) взаимосвязь обучения и изучения творчества М.М. Кажлаева как важное средство в эстетическом воспитании младших школьников;

4) изучение и познание школьниками творчества М.М. Кажлаева в создании художественного образа.

В настоящем случае предметная среда и предполагаемые условия выстраиваются на основе воспитания и обучения с развивающимся характером, увлекая за собой эстетическое, художественное, нравственное и творческое развитие младших школьников.

В исследовании педагогических условий, мы придерживаемся такого принципа, чтобы в процессе приобщения к творчеству М.М. Кажлаева у младших школьников развивались следующие качества: самостоятельность и инициативность, чтобы они были творчески активными, а сама дидактическая работа и поведение отличались бы естественностью, открытостью и детской непосредственностью.

В процессе опытно-экспериментальной работы мы создали педагогические условия для эстетического воспитания младших школьников посредством приобщения к творчеству М.М. Кажлаева в учебно-воспитательном процессе. Здесь учитывается специфика этого учебного процесса, его содержание и своеобразие применяемых приемов и методов обучения.

Нами предлагаются такие основные элементы педагогических условий:

1. Формирование у младших школьников гуманного эстетического отношения к культурно-историческим традициям.

2. Развитие у младших школьников интереса к национально-художественной культуре, музыкальному творчеству.

3. Воспитание у младших школьников уверенности в творческих способностях, осознание ими важности и необходимости проявления активности в формировании эстетических отношений к произведениям М.М. Кажлаева.

4. Создание непринужденной обстановки на уроке, эмоционально-эстетического настроения младших школьников для выполнения практической работы.

5. Формирование у младших школьников эстетического отношения к культурному наследию через познание музыкальных произведений М.М. Кажлаева.

6. Систематическая постановка учебных художественно-творческих заданий на уроках эстетического цикла.

7. Процесс эстетического воспитания младших школьников должен проводиться с учетом не только склонности учащихся, но и особенностей условий, в которых они воспитываются.

8. Использование в учебно-воспитательном процессе разнообразных возможностей народного искусства, особенностей народного колорита, творческие принципы музыкального искусства, стимулирующие активность младших школьников к познанию творчества М.М. Кажлаева с систематическим контролем эстетической деятельности учеников с оказанием им практической помощи.

9. Стимулирование и оценка практических работ младших школьников через определение уровня их интереса к произведениям М.М. Кажлаева, используя результаты деятельности и элементы состязательности.

10. Осознание себя каждым учеником уникальной личности, приобщившейся к традициям народа, обычаям.

11. Изучение и познание младшими школьниками произведений М.М. Кажлаева, которые им знакомы («Снова в горы», «В старом ауле», «Снежный человек» и др.), их назначение, так как всякое музыкальное произведение несет чувства и мысли, информацию и энергию, способствующие эстетическому воспитанию младших школьников.

Какова же специфика влияния перечисленных педагогических условий в эстетическом воспитании младших школьников в ходе их приобщения к творчеству М.М. Кажлаева?

Важными условиями в процессе эстетического воспитания младших школьников выступают:

- эстетическое отношение к творчеству М.М. Кажлаева,
- формирование интереса к национально-художественной культуре,
- осознание ценности художественного творчества.

Необходимыми педагогическими условиями полноценного музыкального восприятия произведений М.М. Кажлаева являются:

- систематизация в педагогическом руководстве,
- эмоциональная открытость педагога и детей (восхищение музыкой, выражение удивления, радости),
- интересные формы подачи музыкальных знаний,
- небольшой объем музыкального произведения, доступный для восприятия младшим школьникам.

Эстетическое воспитание младших школьников на уроках эстетического цикла следует проводить всесторонне, используя как комплексные педагогические условия, а так же различные жанры и виды художественно-творческой деятельности.

Теоретическая часть занятий включает в себя знакомство с содержанием и разнообразием творчества М.М. Кажлаева, различными взглядами и особенностями культуры дагестанских народов.

Для этого в учебно-воспитательном процессе используются уроки-беседы, наглядные пособия, лекции, слайды, которые раскрывают важные этапы эстетического воспитания на примере творчества М.М. Кажлаева.

Изучение теоретического материала должно вестись параллельно с исполнением практических заданий, при этом учитываем уровень подготовленности школьников, что позволит более целенаправленно решить учебно-воспитательные задачи и закрепить приобретенные знания.

**Выводы.** Таким образом, учитывая эстетическую сущность самого искусства и то, что именно программы по предметам эстетического цикла ставят перед собой задачи эстетического развития ребенка, можно сделать вывод, что в рамках школьной программы искусство является основным средством эстетического воспитания. Эта мысль также отмечается в работах Б.М. Неменского, Б.Т. Лихачева, А.И. Бурова и других педагогов по эстетическому воспитанию [7].

Творчество М.М. Кажлаева существенно обогащает эстетическое воспитание школьников республики Дагестан и является одним из обязательных для изучения на уроках музыки в начальных классах.

#### **Литература:**

1. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография / Москва, 2017.

2. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования: Коллективная монография / Москва, 2017.

3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986

4. Кабалецкий Д.Б. Педагогические размышления. – М.: Педагогика, 1986; Асафьев Б.В. О народной музыке. – Л., 1987 и др.

5. Музыкальное образование в школе: учебное пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Школяр Л.В., Школяр В.В., Критская Е.Д. и др.: Под ред. Л.В. Школяр. – М.: Академия, 2001. С. 25.

6. Музыкально-эстетическое воспитание школьников / Сост. О.П. Власенко. – Волгоград: Учитель, 2007. С. 43.

7. Неменский Б.М. Педагогика искусства Книга для учителей. Общеобразовательных учреждений. – М.: «Просвещение», 2012; Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учебное пособие по

курсу для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1985; Буров А.И. Эстетическая сущность искусства. – М.: «Искусство», 1956 и др.

8. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Собр. соч.: В 3 т., т. 1. –М.: Педагогика, 1979. С. 520.
9. Шацкая В.Н. Музыка в школе. - М., 1950. С. 38.

Педагогика

УДК 371

**старший преподаватель Насадюк Евгений Валерьевич**  
ВФ ФГКОУ ВО «Дальневосточный юридический институт  
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Хабаровск)

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЖЕНЩИН СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОВД РОССИИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены специфические особенности организации физической подготовки женщин-следователей ОВД России, приведены данные о текущем состоянии уровня их физической подготовленности, обоснованы возможные причины современной ситуации.

Теоретический анализ результатов, представленных в литературных источниках позволил автору исследования сформировать и обосновать критерии физической подготовленности женщин-следователей. В ходе исследования были раскрыты такие понятия, как модель и моделирование деятельности, а также обоснована эффективность использования методов моделирования и моделируемых ситуаций непосредственно в процессе учебно-тренировочных занятий по физической подготовке деятельности.

Осуществленное исследование позволило выявить наиболее эффективные боевые приемы борьбы в условиях противодействия правонарушителю и разработать специальные тренировочные комплексы, посредством которых возможно моделирование условий задержания правонарушителей. Полученные результаты могут лечь в основу методики, направленной на совершенствование организации физической подготовки женщин следователей ОВД России.

*Ключевые слова:* физическая подготовка, женщина-следователь, боевые приемы борьбы, физическая подготовленность, моделирование, модель, моделируемые ситуации, анализ, метод.

*Annotation.* The article deals with the specific features of the organization of physical training of female investigators of the police Department of Russia, provides data on the current state of their physical fitness level, substantiates the possible causes of the current situation.

The theoretical analysis of the results presented in the literature allowed the author to form and justify the criteria of physical fitness of women investigators. The study revealed concepts such as model and modeling of activity, as well as the effectiveness of the use of modeling methods and simulated situations directly in the process of training sessions on physical training activities. The carried-out research allowed to reveal the most effective fighting methods of fight in the conditions of counteraction to the offender and to develop special training complexes by means of which modeling of conditions of detention of offenders is possible. The obtained results can form the basis of the methodology aimed at improving the organization of physical training of women investigators of the police Department of Russia.

*Keywords:* physical training, female investigator, combat fighting techniques, physical fitness, modeling, model, simulated situations, analysis, method.

**Введение.** Теоретический анализ проблемы исследования. Сложившаяся на сегодняшний день достаточно сложная криминогенная обстановка, характеризующаяся растущим количеством тяжких и особо тяжких преступлений, обуславливают необходимость пересмотра и проведения необходимой модернизации деятельности правоохранительных органов с целью нормализации ситуации в обществе.

Все сотрудники полиции отраслевой службы, наравне с общепризнанным комплексом знаний, умений и навыков (ЗУН), которые позволяют эффективно выполнять установленные спецификой профессиональной деятельности функциональные обязанности, должны также:

- 1) уметь в условиях экстремальных ситуациях осуществления профессиональной деятельности быстро и оптимально принимать наиболее оптимальные решения с целью выполнения оперативных действий;
- 2) обладать навыками профессиональной коммуникаций с различными категориями граждан;
- 3) уметь пресекать различного характера противоправные действия, включая действия с использованием силовых приемов, специфических средств и огнестрельного оружия.

Эти стороны подготовленности формируются, в первую очередь, в процессе профессиональной подготовки.

Женщины наравне с мужчинами несут службу практически во всех подразделениях ОВД, выезжая на место происшествия, подвергаясь экстремальному воздействию, что обусловлено спецификой профессиональных задач, которые стоят перед ними в ходе решения служебно-профессиональных задач.

**Формулировка цели статьи.** В ходе решения оперативно-служебных задач сотрудники органов внутренних дел (ОВД) вынуждены достаточно часто вступать в физическое противостояние с правонарушителями, последствиями которого особенно в результате неэффективных действий сотрудника полиции может стать не только не выполнение поставленных задач, но и его гибель [5]. Согласно мнению ряда авторов исследований, затрагивающих поднятую нами проблему причиной сложившейся ситуацией является недостаточный уровень сформированности физической и психологической подготовленности сотрудников ОВД [1, 6].

**Изложение основного материала статьи.** В ходе анализа результатов, представленных в литературных исследованиях, нами были выявлены основные трудности, которые как правило возникают в ходе приобретения профессионально значимых умений и навыков женщинами, среди которых мы выделили следующие:

- 1) необходимость освоения кардинально новых для рассматриваемого контингента двигательных и координационных качеств;



2) возникновение проблемы, обладающих психологическим и психофизиологическим характером (отличительные особенности в характере возбудимости нервной системы (НР), способности к обучаемости, а также различия в антропометрических особенностях и т.д.).

Справедливым будет отметить, что женщины обладают некоторыми преимуществами перед мужчинами непосредственно в точности и координации двигательных действий и им в большей степени свойственны быстрота и ловкость двигательных действий мелких мышечных групп. Также необходимо подчеркнуть, что женщины обладают более развитой по сравнению с мужчинами гибкостью, что определяется рядом особенностей, присутствующих в их анатомическом строении и физиологических функциях. Таким образом, развитая гибкость значительно облегчает проявление координации в ходе исполнения двигательных действий, а совокупность их развития определяет широкий спектр возможностей в развитии ловкости.

Следует подчеркнуть, что на сегодняшний день, ни в одном нормативном документе, который регламентирует реализацию физической подготовки в вузах МВД России, не отражает методику обучения значимым для профессиональной деятельности боевым приемам борьбы женщин-следователей.

В этой связи современная система физической подготовки женщин не отвечает, на наш взгляд, требованиям профессиональной подготовки, что в свою очередь актуализирует необходимость разработки научно-обоснованной методики, построенной с учетом специфики профессиональной деятельности и анатомо-физиологических особенностей женского организма, направленной на повышение общефизической и специальной подготовленности в целом.

Эффективность разрешения обозначенной нами проблемы целесообразно, с нашей точки зрения, связать с совершенствованием важных педагогических основ физической подготовки, и в первую очередь с внедрением инновационных технологий и современных методик обучения, обладающих профессиональной направленностью.

В этом случае значимость планирования и организации физической подготовки возрастает для сотрудников-женщин, которых в последнее время привлекает служба в органах внутренних дел России, что обуславливает рост количества женщин в несении патрульно-постовой службы, службе в усиленном варианте.

Имеющиеся особенности планирования и организации физической подготовки женщин, её составляющие компоненты определяют её место и роль в общей системе профессиональной подготовки, заключающейся:

1) в пополнении и усовершенствовании индивидуального фонда разнообразных двигательных умений, навыков и теоретических физкультурно-образовательных знаний, которые способствуют наиболее эффективному освоению профессионально-служебной деятельности;

2) в интенсификации развития профессионально значимых физических качеств и тесным образом связанных с ними способностей, способные обеспечить устойчивость и повышение уровня дееспособности;

3) в повышении уровня адаптационных возможностей женского организма по отношению к негативным воздействиям социальных и средовых условий, в условиях которых осуществляется профессиональная деятельность женщин-следователей;

4) в содействии эффективному выполнению профессиональных задач, которые реализуются в системе профессиональной подготовки кадров, формированию нравственных, духовных и волевых качеств, определяющих проявление целеустремленности, высокой активности членов общества.

В этой связи, к ним предъявляются достаточно высокие требования профессиональной подготовленности, которая включает в себя физическую подготовку [7]. Данную тенденцию можно наблюдать в образовательных учреждениях МВД России, в которых за последний период времени значительно увеличилось количество абитуриентов и курсантов-женщин.

Наряду с этим, анализ практического опыта деятельности ОВД наглядно свидетельствует, что текущий уровень физической подготовленности женщин не отвечает требованиям, которые предъявляются к ним со стороны практики к служебной деятельности, что определяет необходимость модернизации профессиональной подготовки сотрудников полиции женщин в условиях педагогического процесса образовательных учреждений системы МВД России [1, 6].

Следует отметить, что физическая подготовка в ОВД России выступает в качестве планового учебно-тренировочного процесса, ориентированного на обеспечение соответствующего служебным задачам уровня физической готовности сотрудников, а в качестве учебной дисциплины является важным компонентом в системе профессиональной подготовке специалиста ОВД и развития личности в целом [4].

На сегодняшний день для разрешения достаточно широкого круга задач в различных областях знаний эффективно применяют метод моделирования деятельности, который с точки зрения педагогической психологии является эффективным методом организации учебно-тренировочного процесса, составляя основу рационализации и увеличения эффективности используемых методов и средств [2, с. 50].

Осуществлённый анализ, как отечественного [9], так и зарубежного [11, 12] опыта, анализ и систематизация результатов исследований, отображенных в литературных источниках позволили нам выделить четыре группы модельных ситуаций, которые выявлены в противодействиях с правонарушителями, а именно: 1) нападение с применением холодного или огнестрельного оружия; б) нападение с использованием нестандартных способов; 3) индивидуальные нападения; 4) групповые нападения.

Моделирование деятельности представляет собой процесс мысленного «проигрывания» предстоящей деятельности в конкретных условиях. Таким образом метод моделирования предусматривает воспроизведение свойств явлений для их исследования или воспроизведения [2, с. 50].

**Организация исследования.** Первоначально, преследуя цель разработать эффективную методику обучения значимых для профессиональной деятельности технико-тактическим действиям в ходе учебно-тренировочных занятий по физической подготовке женщин-следователей ОВД России, нами было проведено анкетирование с ведущими инструкторами по физической подготовки. Всего в опытно-экспериментальной части исследования приняли участие 85 специалистов.

Результатом анкетирования стало выявление, анализ и классификация критериев физической подготовки женщин-следователей, работающих в ОВД.

Итак, в первую очередь респондентами была отмечена значимость наличия у женщин физической подготовленности (86% респондентов).

На вторую ступень значимости респонденты поставили сформированность умения осуществлять эффективную защиту от ударов, наносимых по наиболее уязвимым местам противником (9%).

На третьем месте, согласно результатам анкетирования оказалось способность выполнять разнообразные технические действия, содействующие обезвреживанию правонарушителя (5%). Стоит отметить, что порядка 72% респондентов подчеркнули значимость овладения женщиной-следователем 3–4 боевыми приемами борьбы с целью эффективного разрешения разнообразных оперативно-служебных задач, около 21 % считают, что количество приемов должно быть не меньше 5–6, 5 % –7–8, а 2 % –9–10 приемов.

На основании результатов исследования, нами в качестве основного объекта анализируемых боевых приемов были определены:

- а) броски;
- б) ударно-защитные действия;
- в) приемы задержания.

Выбор боевых приемов не случаен. Он обоснован тем, что именно такое комплексное сочетание боевых приемов борьбы способен дать высокий положительный эффект в процессе задержания правонарушителя [8]. Посредством проведения модельного эксперимента возможно создание дополнительной возможности выявления наиболее информативной характеристики об объекте исследования и о методах наиболее рационального ответного действия [2, с. 51].

Более того, как теоретические, так и практические моделируемые ситуации способствуют укреплению психической устойчивости женщин-следователей к воздействию различных негативных эмоциональных факторов [3].

**Результаты исследования.** В результате проведенного исследования, в целях повышения качества и уровня физической подготовленности женщин-следователей, а также обучения их технико-тактическим действиям нами было разработано пять комплексов, каждый из которых обладает своей направленностью

Первый комплекс направлен на развитие скоростно-силовых качеств и освоение/ совершенствование бросков.

Направленность второго комплекса характеризовалась преобладанием физических упражнений, ориентированных на развитие силовых качеств и силовой выносливости, а также освоение / совершенствование ударов и защит.

В третий комплекс вошли упражнения, направленность действий которых способствовала развитию общей и силовой выносливости, а также освоению/ совершенствованию защит от холодного и огнестрельного оружия.

Четвертый комплекс содержал в себе физические упражнения содействующие развитию координации, силовой выносливости и освоению/ совершенствованию действий по эффективному освобождению от захватов и обхватов. И, наконец, пятый комплекс был сформирован с целью освоения / совершенствования непосредственно боевых приемов борьбы, применяемых в комплексе.

Следует учесть, что все комплексы моделировали возможное развитие ситуации в условиях реального выполнения профессиональных задач, при этом первый комплекс - на открытом пространстве, а со второго по пятый включительно - действия в ограниченном пространстве. Необходимо подчеркнуть, что используемые во время проведения учебно-тренировочных занятий упражнения применялись в комбинации, т.е. комплексно.

**Результаты и выводы исследования.** Как показал анализ исследования показателей функционального состояния и тестирование физической работоспособности женщин КГ и ЭГ, фоновые данные частоты сердечных сокращений (ЧСС) в обеих группах находились в пределах физиологической нормы, присущей женщинам в возрасте 17-24 гг. в условиях оперативного покоя. Между группами в осеннем и весеннем периодах подготовки различия были недостоверными. Между периодами в группах также не заметна тенденция к увеличению ЧСС, особенно у женщин КГ (различия недостоверны,  $p > 0,05$ ). В зоне нормы находились показатели максимального (МхАТ), минимального (МпАТ) и пульсового артериального давления (РТ), без достоверных разногласий.

В весеннем периоде учебно-тренировочных занятий отмечена тенденция к снижению МхАТ. Расчетные показатели систолического объема (СО) и минутного объема кровообращения (ХОК) также были в пределах физиологической нормы, незначительно выше в женщин ЭГ (недостоверно,  $p > 0,05$ ), что связано с достоверно более высоким уровнем физической работоспособности по отношению к показателям женщин КГ. В осенний период учебно-тренировочных занятий женщины обеих групп выполнили по 3 ступени нагрузки. Прирост ЧСС в КГ после второй ступени составлял 65,5 уд/мин и в ЭГ – 54,5 уд/мин. ЧСС достигла 142,1±7,3 и 132,8±6,1 уд/мин соответственно. Во время третьей ступени ЧСС в КГ достиг 192,8±9,1 уд/мин, после чего участницы эксперимента отказались от дальнейшего выполнения задания.

В ЭГ на третьей ступени ЧСС составляла 154,2±6,4 уд/мин, то есть была достоверной ( $p < 0,05$ ), меньшей чем у женщин КГ. Достоверно различались также величины прироста ЧСС в абсолютных цифрах и в %. Это свидетельствует о том, что женщины ЭГ были более адаптированными к физической нагрузке, что следует считать следствием занятий по авторской методике со специальной физической подготовки. В весенний период учебно-тренировочных занятий у женщин контрольной группы (КГ) несколько повысилась экономичность реакций ЧСС (недостоверно,  $p < 0,05$ ), а в ЭГ, наоборот, немного увеличились показатели ЧСС и их прирост, что указывает на уменьшение экономичности. Между группами в ВПН различия стали недостоверными.

Причиной этих изменений следует считать отмеченное участницами эксперимента уменьшение физических нагрузок в ВПН. Расчеты показателей уровня физической работоспособности по тесту PWC170 в ОПН в обеих группах доказали, что женщины КГ (8,12±0,20 кГм/мин/кг) и женщины ЭГ (8,36±0,31 кГм/мин/кг) имели низкий уровень физической работоспособности и различались между собой не достоверно, в ВПН разница между показателями уже была существенной и достоверной, как между женщинами КГ (10,92±0,50 кГм/мин/кг) и женщинами ЭГ (13,89 ± 0,34 кГм/мин/кг) так и между периодами, но только в ЭГ (ОПН - 8,36 ± 0,31 кГм/ мин/кг и ВПН - 13,89 ± 0,34 кГм/мин/кг). Расчеты абсолютных и относительных показателей максимального поглощения кислорода (МПК и МПК мин/кг) также показали, что у женщин КГ они являются очень низким, что также было видно и по показателям суммы работы при достижении пульсовой величины 170 уд/мин и по показателям суммы работы до отказа от выполнения теста. Все выводные и расчетные показатели достоверно различались между группами в ВПН. Но сравнение в

группах данных в различные периоды календарного года показало, что в период тяжелых условий несения службы происходит снижение уровня физической работоспособности и МПК.

Сумма работы до пульса 170 уд/мин при выполнении теста PWC170 в обеих группах достоверно ( $p < 0,05$ ) повысилась, что указывает на развитие функциональных аэробных резервов, но сумма работы до отказа снизилась, что указывает на снижение уровня анаэробной физической работоспособности. Как видно, в ВПН снизились функциональные резервы физической работоспособности, особенно за счет ее анаэробной части. Полученные данные свидетельствуют о том, что содержание PWC170 и предельной физической работоспособности на необходимом уровне имеют не только различные физиологические механизмы, которые ее поддерживают, но и разную динамику при усилении физических нагрузок в период сессии, и это особенно касается женщин КГ с низким уровнем физической работоспособности.

Выявлено также, что у женщин КГ с низким уровнем физической работоспособности отмечена лишь тенденция к увеличению ЧСС и снижению МхАТ в ВПН. Изменения минимального АД, пульсового давления и систолического объема поддерживали эту тенденцию, но были также недостоверными ( $p > 0,05$ ). Возможно, они отражают известные сезонные сдвиги функций. Более существенные расхождения обнаружались в разные периоды календарного года под влиянием вело эргометрического теста до отказа (PWC170). Как между группами, так и между периодами в той же группе, оказались достоверные различия ( $p > 0,05$ ). У женщин с более высоким уровнем физической работоспособности прирост ЧСС был достоверно меньше, что указывает на более высокую их адаптированность к циклической аэробной вело эргометрической нагрузке за счет применения авторской программы со специальной физической подготовки. Как оказалось, при почти одинаковых фоновых данных системной возможности к выполнению аэробной работы существенно различаются, они достоверно большими курсантов женщин ЭГ.

В ходе реализации опытно-экспериментальной работы нами были выявлено еще одно, на наш взгляд, важное преимущество моделирования, которое заключалось в том, что на протяжении всего времени занятий от обучающихся требовалось проявление максимальной мыслительной активности, волевых качеств и концентрации внимания, что не могло не отразиться на развитии интеллектуальных способностей женщин, принявших участие в эксперименте.

**Выводы.** Результатом исследования стал вывод о том, что применение моделируемых ситуаций в процессе обучения способно значительно повысить возможность эффективного управления учебно-тренировочным процессом. Результаты исследования показали, что наибольший эффект в ходе физической подготовки женщин-следователей ОВД России на всех этапах обучения возможно достичь путем использования специальных тренировочных комплексов, которые моделируют достаточно самостоятельные и логически завершенные ситуации задержания правонарушителя.

#### **Литература:**

1. Гадалов, А.В. Формирование готовности курсантов вузов МВД России к единоборству с правонарушителями: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / А.В. Гадалов - М.: МА МВД России, 2000. - 145 с.
2. Гогонов, Е.Н. и др. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. / Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартынов. - М.: Академия, 2000. - С. 50-51.
3. Горбатенко, А.В. и др. Развитие психологической устойчивости у курсантов образовательных организаций МВД России в процессе физической подготовки / А.В. Горбатенко, А.В. Апальков, С.И. Ананьев // Высшая школа. - 2015. - № 6. - С. 43-45.
4. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учеб. для ин-тов физ. культуры. / Л.П. Матвеев. - М.: Физкультура и спорт, 1991. - 543 с.
5. Министерство внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://mvd.ru/Deljatelnost/statistics>. (дата обращения: 26.02.2018).
6. Подлипяк, Ю.Ф. и др. Профессионально-прикладная физическая подготовка в вузах МВД России / Ю.Ф. Подлипяк, В.В. Яншин // Ученые, научные школы и идеи: юбилейный сборник научных трудов. - М.: МЮИ МВД России, 1995. - С. 188-191.
7. Приказ МВД России от 31.03.2015 № 385 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». URL: <http://base.garant.ru/71021312/> (Дата обращения: 22.02.2018)
8. Славко, А.Л. и др. Физическая подготовка спортсменов, занимающихся единоборствами / А.Л. Славко, Б.А. Клименко, П.Н. Войнов // Совершенствование физической, огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов: сб. материалов XIX Всерос. науч.- практ. конф. 30 июня 2011 г. В 2 ч. Орловский юридический институт МВД России. - 2011. - С. 19-21.
9. Тапунов, Ю.Н. Содержание профессионально-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД России к служебной деятельности, не связанной с силовым задержанием: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.Н. Тапунов. - Краснодар, 2011. - 257 с.
10. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» // СПС «КонсультантПлюс». URL: <http://base.garant.ru/12182529/> (Дата обращения: 22.02.2018)
11. Geller William A., Guy Swanger. Managing Innovation in Policing: The Untapped Potential of the Middle Manager. Washington, D.C.: Police Executive Research Forum. 1995. 240 p.
12. Norm Gledhill, Claire Shaw, Carroll Robinson. PREP Appraisers from the Toronto Police Service. Queen's Printer for Ontario, 2002, 28 p.

УДК 378

кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории,  
социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный аграрно-технологический университет им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь);

курсант 3-го курса учебно-строевых подразделений Маткеримова Любовь Ахметовна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования  
Пермский институт ФСИН России (г. Пермь)

### ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ

*Аннотация.* В данной научной публикации рассматриваются современные особенности процесса социально-психологической адаптации к обучению в ведомственном вузе ФСИН России. Проанализировано значение самоорганизации и самообучения курсантов в процессе обучения в вузе и дальнейшей службе. Представлены результаты собственного исследования курсантов первого курса Пермского института ФСИН России по диагностике готовности к самоорганизации и самообразованию. Даны рекомендации по формированию навыков самоорганизации и самообучения курсантов ведомственных вузов ФСИН России.

*Ключевые слова:* Федеральная служба исполнения наказаний, ведомственный вуз, курсанты, социально-психологическая адаптация курсантов-первокурсников, самоорганизация, самообучение.

*Annotation.* This publication examines current features of the process of socio-psychological adaptation to training in a departmental institution of the FPS of Russia. There are also analyzed the value of self-organization and self-learning of students in the learning process at the University and future careers. The results of our own studies of the first year cadets of Perm Institute of the Federal penal service of Russia in the diagnosis of readiness for self-organization and self-education. The author also gives the recommendations on formation of skills of self-organization and self-education of cadets of departmental institutions of the Federal penitentiary service of Russia.

*Keywords:* Federal penal service, the departmental University, cadets, socio-psychological adaptation of a first year students, self-organization, self-learning.

**Введение.** В связи с особенностями службы в сложных, опасных условиях учреждений Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) РФ, а также в связи с исполнением ряда соглашений международного и российского уровней по усилению законности и прав граждан в местах лишения свободы, в последнее десятилетие отмечается повышение уровня профессиональных требований к сотруднику уголовно-исполнительной системы (УИС), выпускнику ведомственного вуза ФСИН России.

Декларированная руководством ФСИН социальная направленность деятельности уголовно-исполнительной системы направлена на обеспечение прозрачности УИС и расширение сотрудничества с гражданским обществом, взаимодействие с Общественной наблюдательной комиссией по вопросам содействия в обеспечении прав и законных интересов осужденных и лиц, содержащихся под стражей, привлечение общественных организаций к работе по повышению уровня правосознания и правовой грамотности осужденных и работников УИС [6]. Исполнение сотрудниками ФСИН России обязанностей по обеспечению социальной направленности деятельности УИС предъявляет дополнительные требования к формированию профессиональной компетентности сотрудников.

**Формулировка цели статьи:** Рассмотреть современные особенности процесса социально-психологической адаптации к обучению в ведомственном вузе ФСИН России. Проанализировать значение самоорганизации и самообучения курсантов в процессе обучения в вузе и службе во ФСИН. Провести диагностику готовности к самоорганизации и самообразованию курсантов первого курса Пермского института ФСИН России. Дать рекомендации по формированию навыков самоорганизации и самообучения курсантов ведомственных вузов ФСИН России.

**Изложение основного материала статьи.** Процесс обучения в вузе, профессиональная подготовка представляют основу социальной адаптации, вторичной социализации личности. Научные литературные данные по исследованию «адаптации» многообразны: от биологических и физиологических – до социологических и психологических изысканий. Характеризуя человека не только как биологическое, но и как социальное существо, сложно переоценить значение социальной адаптации индивида в макро- и микросредах социума, одной из которых является образовательная среда высшего учебного заведения. Актуальность изучения социально-психологической адаптации студента в вузе обусловлена непосредственным влиянием на профессиональную идентичность будущего специалиста, успешность профессиональной деятельности, удовлетворенность выбранной профессией. Социально-психологическая адаптация курсантов в ведомственном вузе особенно актуальна для дальнейшей службы в учреждениях уголовно-исполнительной системы, отличающейся особыми условиями, с риском для здоровья и жизни, с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия [1].

Обучение в ведомственном вузе ФСИН России имеет значительные отличия от обучения в гражданском вузе и некоторое сходство с обучением в военном вузе. Начало обучения в ведомственном вузе характеризуется существенными изменениями условий жизнедеятельности: подчинение Уставу, проживание в казарме, наряду с учебной деятельностью занятия физической, тактико-специальной, огневой подготовками и т.д. В результате новые условия жизнедеятельности курсантов способствуют преобразованию динамического стереотипа. Степень успешности психологических реорганизаций личности курсанта имеют значение в дальнейшей профессиональной идентичности: от нее зависит интерес к учебе, службе, профессиональному становлению. Восприятие возможных неудач курсантов как значимых может являться причиной: уменьшения профессионального интереса вплоть до отрицания выбранной профессии; снижения учебной мотивации, трудоустройства после окончания вуза не по специальности или не в систему ФСИН, отчисления из вуза.

Вопросы развития высшего образования, образовательной среды высшей школы, социальной адаптации, адаптации студентов вузов широко представлены в работах Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.Т. Громковой, В.П. Кузовлева, Л.И. Кундозеровой, А.С. Макаренко,

Ю.С. Мануйлова, Л.И. Новикова, С.М. Редлих, А.Н. Ростовцева, Н.Л. Селиванова, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенина, С.Т. Шацкого и др. Деятельности образовательных учреждений системы ФСИН России посвящены труды А.М. Лафуткина, В.М. Морозова, Н.С. Фурсова и др. [3]. Работы А.М. Лафуткина посвящены изучению негативных социально-психологических явлений в среде курсантов (слушателей) образовательных учреждений ФСИН России. В исследованиях В.М. Морозова представлены социальные проблемы подготовки кадров правоохранительных органов. В работах Н.С. Фурсова освещены проблемы и пути совершенствования профессиональной подготовки кадров УИС.

Изучение проблемы адаптации курсантов целесообразно начинают с рассмотрения вопроса социально-психологических особенностей компонентов структуры адаптации. Среди основных аспектов адаптации в вузе выделяют следующие: психолого-педагогический, социально-психологический, мотивационно-личностный. Психолого-педагогический аспект обусловлен приспособлением курсанта к образовательной среде, принципиально отличающейся от школьной формами и методами организации учебного процесса; социально-психологический аспект связан с трудностями усвоения новых социальных норм, установлением и поддержанием курсантов определенного социального статуса в новом коллективе. Мотивационно-личностный аспект представляет собой формирование позитивных учебных мотивов и личностных качеств будущего специалиста. Мотивационно-личностный аспект является своего рода «связующим звеном» всех аспектов адаптации, воздействующим на успешность адаптации: от учебной мотивации освоения форм и методов организации учебного процесса в высшей школе до мотивации коммуникации и рефлексии переживаний нового социального статуса [2].

По мнению Н.Н. Ивашко, адаптация курсантов к образовательной среде в вузе ФСИН представляет собой «процесс и результат взаимодействия курсантов с образовательной средой, выражающийся в интериоризации ими норм, правил, требований и ожиданий образовательной среды, в переходе личности из зоны актуального в зону потенциального развития, который является своеобразным микроциклом развития». В исследованиях адаптации курсантов вузов ФСИН России раскрыты педагогические условия, способствующие эффективной адаптации:

- учет особенностей актуального развития курсанта, требований и ожиданий образовательной среды ведомственного вуза;
- формирование благоприятного социально-психологического климата в учебных группах, минимизация адаптационных барьеров;
- развитие учебной и служебной мотивации.

Адаптированность курсантов как результат адаптации в образовательной среде ведомственного вуза обладает следующими критериями:

- соответствие актуального развития курсанта требованиям и ожиданиям образовательной среды вуза – внешний критерий;
- самооценка курсанта к требованиям и ожиданиям образовательной среды вуза ФСИН России – внутренний критерий.

В зависимости от успешности выделяют три уровня адаптации, оценивающие достижения в учебной, внеучебной и служебной деятельности: дезадаптация, удовлетворительная адаптация и успешная адаптация [3].

Успешность адаптации курсантов вуза ФСИН России зависит от многих факторов, начиная с правильности профессионального выбора, профессионального отбора, организации учебной, внеучебной и служебной деятельности, мотивации и готовности овладеть выбранной специальностью, формирования товарищеских отношений в учебной группе и т.д. Немаловажную роль в успешности адаптации курсантов играет формирование навыков самоорганизации и самообучения. Сформированные навыки самоорганизации и самообучения определяют самостоятельность и автономность учебной деятельности курсанта, а в дальнейшем – служебной деятельности сотрудника УИС.

Одной из обязательных частей образовательного процесса в ведомственном вузе ФСИН является самостоятельная работа курсантов, проводимая в учебное и внеучебное время. Предметом изучения в рамках данного исследования является самостоятельная работа курсантов, выполняемая в специально регламентированные расписанием дня часы, – так называемая «самоподготовка», и самостоятельная работа, осуществляемая обучающимися по собственной инициативе. Самоподготовка курсантов – строго контролируемый образовательным учреждением процесс: нахождение курсантов в определенное расписанием дня времени в закрепленных за учебной группой учебных аудиториях, учебно-методических кабинетах кафедр, читальных залах библиотеки, компьютерных классах и лабораториях, при перемещениях в которых курсанты обязаны делать соответствующие отметки на классной доске в аудитории. Во время самоподготовки курсанты занимаются в аудиториях, закрепленных за учебными группами, читальных залах библиотек, компьютерных классах; получают консультационную помощь профессорско-преподавательского состава кафедр; в установленном порядке пользуются фондами общей и секретной библиотек, учебно-методических кабинетов кафедр; используют информационные, технические и прочие дидактические средства, предназначенные для обеспечения образовательного процесса, в том числе Интернет; выполняют научно-исследовательскую деятельность. Отсутствие курсантов на самоподготовке без уважительных причин является нарушением служебной дисциплины, что влечет за собой меры дисциплинарного или общественного воздействия [7].

Несмотря на строгую регламентацию самостоятельной подготовки курсантов в рамках образовательной деятельности вуза отмечается слабая структурированность самоподготовки в индивидуальном плане обучающихся. Курсантам, особенно первого курса, сложно сформировать внутреннюю мотивацию самообучения, самодисциплину, усидчивость, самоконтроль, распределить время на выполнение различных форм самостоятельной работы (конспектирование, работа с основной и дополнительной литературой, интернет-ресурсами по подготовке к предстоящему или пропущенному занятию; выполнение репродуктивных, творческих задания и т.д.) [4].

Формированию готовности к самообучению способствуют такие навыки самостоятельного управления учебной деятельностью, как: опыт самостоятельного определения целей своей деятельности, самоорганизации, саморегуляции, самоконтроля, самооценки результатов [8]. Самообучение, в свою очередь, являясь видом самостоятельной работы, создает базу непрерывного образования [5].

Учитывая важность адаптации, формирования навыков самоорганизации и самообучения у курсантов ведомственного вуза ФСИН России, проведено собственное исследование обучающихся по диагностике данных навыков.

С целью изучения сформированности навыков самоорганизации и самообучения в процессе социально-психологической адаптации первокурсников вуза было проведено опрос посредством использования собственной анкеты, состоящей из блоков вопросов, определяющих: осознание, мотивацию самоподготовки; навыки целеполагания и планирования, навыки саморегуляции, самоконтроля и самооценки результатов самоподготовки; эмоционально-психологическую оценку отношения к учебным занятиям, проходящим по расписанию, в том числе, к самоподготовке, к службе, отношениям по уставу.

Эмпирической базой исследования выступает Пермский институт ФСИН России. Субъектом исследования являются курсанты Пермского института ФСИН России, обучающиеся по программам бакалавриата. Простую случайную выборку составили курсанты очной формы обучения первых курсов направлений подготовки: «Юриспруденция», «Зоотехния» в количестве 85 человек, обоих полов, возраст 18-20 лет.

В результате исследования курсантов выявлено следующее:

- 57,8 % респондентов продемонстрировали эмоциональное отношение к службе как «необходимое», без проявления отрицательных эмоций;

- 10,2 % опрошенных курсантов ответили, что несение службы, выполнение распорядка дня вызывают эмоциональные трудности;

- 98,1 % респондентов отметили значительную разницу образовательной среды школы и вуза;

- 56,3 % опрошенных курсантов ответили, что учебные занятия, проходящие в рамках расписания, вызывают в целом позитивные эмоции и эмоционально-психологическое отношение к учебным занятиям – «в пределах допустимого»;

- 27,4 % респондентов продемонстрировали недостаточно сформированные навыки целеполагания и планирования, навыки саморегуляции, самоконтроля и самооценки результатов самоподготовки; курсанты отмечали «сложность самостоятельного распределения и контроля времени на подготовку ко всем занятиям»;

- 10,7 % опрошенных курсантов отметили огорчение, недовольство собой при неудачах в выполнении учебных и служебных задач.

Результаты опроса подтвердили общероссийскую тенденцию: сложность адаптационного периода курсантов первого курса ведомственных вузов. В связи с этим, перед вузом стоит задача по формированию педагогических условий, способствующих эффективной социально-психологической адаптации курсантов: вводный инструктаж по ознакомлению с распорядком дня, в том числе, с самостоятельной подготовкой курсантов, проводимый командирами учебно-строевых подразделений; психологические тренинги по снижению адаптационных барьеров, формированию благоприятного социально-психологического климата в учебных группах, целеполаганию и планированию деятельности и т.д. Целью данных мероприятий является формирование ценностей сотрудника УИС, приращение общих и специальных знаний, воспитание самостоятельной, дисциплинированной личности, мотивированной и готовой к самообучению.

**Выводы.** Проблема «затягивания» процесса адаптации в период обучения в вузе и текучести кадров в первый год службы в УИС является основанием для дальнейшего изучения вопроса социально-психологической адаптации курсантов ведомственных вузов ФСИН. Формирование навыков самоорганизации и самообучения – один из вариантов решения проблемы воспитания сотрудника ФСИН, обладающего самодисциплиной, самоконтролем, внутренней мотивацией самообразования, что является условием успешной социально-психологической адаптации курсантов в ведомственных вузах ФСИН России.

#### **Литература:**

1. Федеральный Закон от 28 декабря 2016 года № 503-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rg.ru/2016/12/30/fz503-site-dok.html> (дата обращения 01.01.2018)

2. Бибрих Р. Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Р.Р. Бибрих // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: сб. науч. трудов. – Кишинев: МНО, Кишин. госунив-т им. В.И. Ленина, 1990. – 115 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/327966/> (дата доступа 01.01.2018)

3. Ивашко Н.Н. Адаптация курсантов к образовательной среде вуза ФСИН России / Н.Н. Ивашко // дисс. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк: 2009. – 196 с.

4. Кантицкий О.В. Организационно-методическое обеспечение самостоятельной работы и качества индивидуальной самоподготовки курсантов образовательных организаций УИС // Современное состояние профессиональной подготовки сотрудников УИС и перспективы развития: сб. материалов III межвуз. учеб.-метод. сборов профессорско-преподавательского и начальствующего состава образовательных организаций ФСИН России (Рязань, 15–16 окт. 2015 г.). – Рязань: Академия ФСИН России, 2015. – С. 104-108.

5. Минина Е.В. Самообразование как форма самостоятельной работы студентов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 54–57.

6. Отчет о заседании коллегии ФСИН России по вопросу «О мерах по совершенствованию деятельности учреждений и органов УИС по соблюдению прав и законных интересов подозреваемых, обвиняемых и осужденных» от 29 июня 2017 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://фсин.рф/фсин/college/Otchet\\_29.06.2017.pdf](http://фсин.рф/фсин/college/Otchet_29.06.2017.pdf) (дата доступа 01.01.2018)

7. Положение об организации самостоятельной работы курсантов, слушателей и студентов федерального казенного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Воронежский институт Федеральной службы исполнения наказаний» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ви.фсин.рф> (дата доступа 01.01.2018)

8. Талипова Л.Ю. Роль преподавателя вуза в организации самостоятельной работы студента // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход: Материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пермь. 23 апреля 2013 г.), 2013. – Т. 1. – С. 430-433.

УДК 371

магистрант 2-го года обучения Немова Юлия Юрьевна

ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Романова Галина Александровна

ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

### Тьюторское сопровождение развития социокультурной компетентности одаренных обучающихся в системе СПО

*Аннотация.* В статье рассмотрены проблемы формирования социокультурной компетентности одаренных обучающихся; обоснована ведущая роль тьютора в обеспечении их эффективной социализации.

*Ключевые слова:* одаренные обучающиеся; тьюторское сопровождение; социокультурная компетентность; социализация личности.

*Annotation.* In the article the problems of formation of sociocultural competence of gifted students are considered; the leading role of tutor in ensuring effective socialization of gifted students is proved.

*Keywords:* gifted students; tutor support; socio-cultural competence; socialization of the individual.

**Введение.** Одним из стратегических направлений модернизации отечественного образования является поиск, поддержка и развитие одаренных и талантливых обучающихся, обеспечение успешности их адаптации в социуме, развития у них социально значимой и творческой активности, воспитания высоких нравственных качеств.

Надо признать, что система современного общего образования в России весьма универсальна и не является развивающей для способных и одаренных детей, так как не соответствует их особенностям, потребностям и интересам. Уникальные способности, отличающие ребенка от его сверстников, могут стать даже предметом насмешек со стороны его одноклассников. Ребенок может активно протестовать против сформировавшегося к нему отношения, и такой протест порой принимает агрессивные формы. Нередко, стремясь подогнать себя под общепринятый стандарт, одаренный ребенок начинает подавлять свои потребности, скрывая свои незаурядные способности. Это также может стать причиной его агрессивного поведения в отношениях с педагогами и сверстниками, вызвать школьную дезадаптацию.

Следствием дезадаптации может стать и депрессивное поведение одаренного ребенка, он может замкнуться в себе, потерять интерес к общению. Становясь изгоями в среде своих сверстников, одаренные дети часто находятся под угрозой социальной изоляции. Нередко полученные в общеобразовательной школе стереотипы поведения переносятся и на систему профессионального образования.

**Формулировка цели статьи:** рассмотреть и обосновать основные подходы к реализации стратегий и тактик тьюторского сопровождения развития социокультурной компетентности одаренных обучающихся.

**Изложение основного материала статьи.** Концептуальной идеей обновления содержания образования сегодня назван компетентностный подход, который провозглашает приоритет способности личности к решению проблем по сравнению с ее общей информированностью. В рамках компетентностного подхода самостоятельность является одним из самых значимых качеств личности, которая становится субъектом своего собственного развития. Развитие этого личностного качества обуславливает активную жизненную позицию обучающихся.

Одним из основных факторов, определяющих эффективность социализации личности, является социокультурная компетентность. Феномен социокультурной компетенции может быть определен нами как интегративное качество личности, обеспечивающее ее активность в социально значимой деятельности, инициирующее ее адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде, способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве [3].

Вопрос поддержки и помощи одаренным детям в процессе обучения и воспитания в организациях среднего профессионального образования (СПО) является проблемой, рассматриваемой на уровне государства. Одним из возможных путей ее решения является развитие идеи тьюторского сопровождения особо талантливых обучающихся в условиях российского образования, в том числе и в системе СПО.

Тьютор - исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся, а также сопровождает процесс индивидуального образования в образовательной организации [9]. Рыбалкина Н.В. отмечает, что тьютор – не тот, кто умеет учить учиться, - он умеет учиться и передавать свой опыт самообразования тому, кто тоже находится в процессе самообразования [7].

Другими словами, тьютор играет роль наставника. Тьюторство можно рассматривать как отдельную культуру, которая формировалась в истории параллельно культуре преподавания и обучения. Таким образом, учитель и тьютор - это взаимодополняющие позиции в целостном построении образования [1]. По мнению специалистов, тьюторское сопровождение представляет собой педагогическую деятельность по индивидуализации образования, которая направлена на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [8].

Можно предположить, что основным направлением тьюторской работы в колледже является сопровождение формирования общих и профессиональных компетенций одаренного обучающегося в процессе освоения образовательной программы по определенной специальности и построение индивидуального образовательного маршрута таких обучающихся.

Технология тьюторского сопровождения обучающихся подразумевает наличие двух субъектов образовательной деятельности. Первый субъект - сопровождаемый, в нашем случае это весьма способный, талантливый обучающийся. Такие обучающиеся быстрее своих сверстников определяют ценность выбранной профессии, у одних может проявляться неудовлетворенность в собственной деятельности и даже проблемы и затруднения в ней; у других, наоборот, проявляется стремление быть в своей деятельности самым успешным и готовность действовать, чтобы реализовать такое стремление; третьим нужна помощь в организации внеурочной деятельности и т.д.

Одаренные дети весьма восприимчивы к окружающей реальности, эмоционально зависимы от успеха, реже несбалансированы и нетерпеливы. Выделяют следующие проблемы, встречающиеся у такого рода детей:

1) Неприязнь к образовательной организации. Данный факт зачастую возникает вследствие того, что учебная программа довольно легка. Она очень быстро наскучивает детям, и интерес к образовательному процессу падает. Следом нарушается общая дисциплина в аудитории и эффективность образовательного процесса снижается.

2) Стремление к совершенству. Для некоторых одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства и внешняя демонстрация данного явления.

3) Сверхчувствительность. Некоторые одаренные дети более восприимчивы к сенсорным стимулам. И нередко наиболее уязвимы и воспринимают слова, действия или невербальные сигналы как проявления неприязни, отвержения или противопоставления себя окружающими.

4) Погружение в философские проблемы. Для одаренных детей весьма характерны размышления над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы.

5) Игровые интересы. Одаренных детей привлекают более сложные игры и безразличны те, которые привлекают их сверстников. Ввиду этого ребёнок изолируется и уходит в себя.

6) Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Одаренные дети иногда стремятся к общению с людьми старшего возраста, полагая, что их окружение им не наскучит.

7) Нонконформизм. Одаренные дети отвергают типичные и привычные требования, принятые в семье или обществе, которые идут вразрез с их предпочтениями и увлечениями, противопоставляя тем самым себя всему обществу.

8) Толерантность к окружающим. Одаренные дети, как правило, считают себя яркими индивидуальностями, и им иногда трудно принять факт, что его окружают иные люди, которые не похожи на него. Иногда одаренные дети несносно относятся к детям, которые находятся несколько ниже их в интеллектуальном развитии. Например, они могут бросать вызов окружению посредством открытого выражения своего презрения, нетерпения, неуважения и т.д.

Таким образом, выявление детей, которые обладают незаурядными способностями, сохранение и развитие тех самых способностей, адаптация к работе в обществе являются важными задачами для современного общества и представляют сложную и многоаспектную проблему. Данные задачи весьма сложны в их практическом осуществлении, потому что найти одаренного человека, а, тем более, обучить и воспитать в соответствии с его индивидуальной спецификой довольно трудно.

Второй субъект выполняет роль проводника, который направляет, сопровождает, помогает справиться с проблемами сопровождаемого, т.е. одаренного студента [2].

Грамотно организованная интерактивная среда совместной деятельности субъектов в условиях поликультурного профессионального образования представляет собой именно ту сферу, в условиях которой можно сформировать и максимально развить коммуникативные потребности и способности каждого как необходимые составляющие коммуникативной культуры.

В соответствии с возможностями современного общества актуализируется проблема овладения новыми способами и технологиями организации жизнедеятельности субъектов образовательной среды, которые позволяют установить диалог взаимоотношений как диалог культур. В связи с этим к основным технологиям тьюторского сопровождения можно отнести технологию проектной деятельности, технологию консультирования, тренинговую технологию, информационно-коммуникационные технологии, технологии активного и интерактивного обучения, технологию дистанционного обучения и т.д. Использование данных технологий дает ощущение собственной значимости в достижении общего результата, повышает самооценку, уверенность в своих силах, обеспечивая тесный психологический контакт равных субъектов общей деятельности. Здесь идет более глубокая проработка материала в процессе коллективного поиска всеми участниками, обеспечивается применение полученных знаний в практической деятельности, в будущей профессиональной деятельности. Это важно для рассмотрения вопроса о социализации и адаптации различных категорий обучающихся, коль скоро это происходит в условиях включения их не только в единое образовательное пространство, но и позволяет выработать опыт и модели поведения в незнакомом социуме.

В процессе сопровождения тьютор создает условия и предлагает методы для выявления, реализации и осмысления обучающимися своего познавательного интереса, когда студент выполняет задачу по самостоятельно разработанным алгоритмам, которые затем обсуждает с тьютором. Совместная деятельность, обеспечивая оптимальную среду формирования всех компонентов коммуникативной культуры личности, должна предполагать не только интегрированность деятельности обучающихся, но и давать возможность индивидуализации образовательного пространства [5].

Проектирование ситуаций межличностных отношений, моделирующих реальные условия различного вида деятельности, гибкое сочетание разнообразных приемов и методов обучения и воспитания, участие в моделировании практического любого вида деятельности позволяет обучающемуся выработать свои индивидуальные стратегии реагирования в социуме и апробировать их на практике.

Основными подходами к реализации стратегий и тактик тьюторского сопровождения в развитии социокультурной компетентности одаренных обучающихся в системе СПО могут стать:

- системный подход, позволяющий рассматривать процесс социализации как сложную систему со своей структурой, внешними и внутренними функциями, этапами развития;

- аксиологический подход, способствующий выявлению ценностно-смысловых ориентиров в системе формирования социокультурной компетентности одаренных детей и подростков;

- антропологический подход, позволяющий рассматривать процессы формирования социально значимых качеств и свойств личности через многообразие социокультурных детерминант педагогического процесса.

- деятельностный подход, отражающий следующие характеристики: субъектный характер деятельности, где обучающийся выступает не только объектом организуемой и управляемой деятельности, но и субъектом творческой самодетельности; развивающий характер деятельности; постоянно усложняющийся характер деятельности; перцептивно-коммуникативный характер деятельности; творческий характер деятельности; индивидуально-коллективный характер деятельности; социально значимый характер деятельности [3; 4].



Способность одаренной личности уверенно жить в современном поликультурном социуме, использовать достижениями культуры, соблюдая нравственные нормы; готовность независимо и аргументированно отстаивать собственные позиции, не унижая других, является сейчас весьма актуальной и требует комплексного подхода к решению поставленных задач, включая теоретико-эмпирический анализ специфических проблем социализации одаренных обучающихся; изучение процесса подготовки и готовности всех субъектов образовательных отношений к решению заявленных задач; анализ содержания как учебных, так и программ внеучебной воспитывающей деятельности, направленных на обеспечение эффективной социализации, создание особого развивающего образовательного пространства, гарантирующего возможность реализации индивидуальной траектории личностного развития одаренной личности.

Становится очевидным, что решение заявленных задач предполагает необходимость определения индивидуальной программы (индивидуальной личностной траектории) развития каждого.

Можно выделить следующий алгоритм подготовки и реализации подобной программы:

- диагностика уровня развития всех составляющих социокультурной компетентности одаренного обучающегося;

- целеполагание на основе полученных диагностических данных;
- проектирование, планирование, прогнозирование воспитательных взаимодействий (разработка мотивационного, содержательного и процессуального компонентов процесса формирования социокультурной компетентности);

- организация педагогического взаимодействия (включая мотивацию и стимулирование субъектов совместной образовательной деятельности);

- анализ и оценка промежуточных результатов;

- корректировка (при необходимости) [2].

Результативность достигнутого будет зависеть от качественной диагностики исходного уровня развития личностных качеств, грамотно подобранных средств выявления промежуточных результатов. Это даст возможность своевременно внести коррективы как в общую деятельность, так и в индивидуальную программу личностного развития каждого обучающегося.

**Выводы.** Одаренность настолько индивидуальна и неповторима, что вопрос об оптимальных условиях тьюторского сопровождения формирования социокультурной компетентности каждого обучающегося должен рассматриваться в каждом случае отдельно.

Следование принципам системности и природосообразности даст возможность выстроить программу личностного роста каждого в соответствии с уровнем достигнутого, иначе образовательный процесс будет носить дискретный характер, затрудняющий логику освоения, усвоения и присвоения личностного опыта развивающегося человека.

Таким образом, можно говорить о необходимости педагогического сопровождения и индивидуализации целостного образовательного пространства для каждого обучающегося в соответствии с его индивидуальными и психо-физиологическими особенностями, уровнем его актуального развития и потенциальными возможностями.

#### **Литература:**

1. Костина, Н. А. Тьютор как сопровождающий профессиональное развитие педагогов [Текст] / Н. А. Костина. - Сибирский учитель. – 2006. – № 1.

2. Лобова, Т. С. Модель тьюторского сопровождения студентов колледжа [Текст] / Т.С.Лобова // Молодой ученый. - 2016. - №25. - с. 560-564.

3. Романова, Г.А. Проблемы развития социокультурной компетентности одаренных детей [Текст] / Г.А. Романова // Развитие одаренности в современной образовательной среде: материалы Междунар. научно-практ. конф. - Белгород, 28 октября 2014 г. - с. 232-236.

4. Романова, Г.А. Проблемы социализации детей и подростков в каникулярный период [Текст] / Г.А.Романова. - LAP LAMBERT Academic Publishing Saarbrucken, Germany, 2014. - 213 с.

5. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях интеракции [Текст] / Г.А.Романова // Инициативы XXI века. – 2015. - № 4. - с. 102-105.

6. Романова, Г.А. Социокультурная компетентность как фактор профилактики развития девиаций поведения обучающихся в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А.Романова // Инициативы XXI века. – 2014. – № 4. – с. 92-94.

7. Рыбалкина, Н.В. Идея тьюторства - идея педагогического поиска [Текст] / Н.В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология. -Томск, 1996. - с. 15-30.

8. Сарбаа, Л. Н. Тьюторское сопровождение учебного процесса — индивидуализация обучения [Текст] / Л.Н.Сарбаа// Молодой ученый. – 2016. – №4. – с. 824 – 825.

9. Сердюкова, Н.С. Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении [Текст] / Н.С. Сердюкова, Е.В. Посохина, Л.В. Серых // Методическое пособие. –Белгород: БелРИПКППС, 2011. - 122 с.

УДК 371.311.3

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой начального образования

**Неустроева Анна Николаевна**

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск);

**соискатель Иванова Нюргустана Иннокентьевна**

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск),

**учитель начальных классов**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Качикатская средняя общеобразовательная школа имени С. П. Барашкова» (г. Качикатцы)

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В данной статье раскрывается понятие «техническое мышление» применительно к младшим школьникам. Цель статьи: указать основные теоретические предпосылки формирования основ технического мышления. На основе изучения и анализа литературы выводится понятие «техническая задача». Выделяются конкретные качества, входящие составными компонентами в понятие «техническое мышление», это: эцеленаправленность процесса решения задач, решение задач комбинированным способом, выбор оптимального решения, оригинальность и время решения. Определяются уровни сформированности основ технического мышления у младших школьников.

*Ключевые слова:* предпосылки, техническое мышление, уровень, задания, младший школьник, уровни, задача, качества, процесс, компонент.

*Annotation.* This article describes the concept of «technical thinking» to school students. Purpose:

- to specify the main theoretical prerequisites of formation of bases of technical thinking. On the basis of studying end the analysis of literature the concept «technical task». There are concrete qualities in a concept «technical thinking»;

- focus of process of the solution of task;

- solution of tasks combined method choice of an optimal solution on originality.

Defined levels formation of technical thinking at school students.

*Keywords:* prerequisites, technical thinking, level, tasks, school students, quality, process, component.

**Введение.** Социально-экономические изменения в России привели к модернизации существующей системы образования, направленной на жизненное самоопределение личности, ее всесторонне гармоничное развитие. В настоящее время обществу необходимы молодые люди, самостоятельно принимающие решения в ситуации выбора, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, коммуникативностью.

Мы считаем, что предпосылкой развития таких личности может послужить создание в образовательных организациях условий для формирования технического мышления у обучающихся.

В этой статье мы остановимся на некоторые теоретические предпосылки, которые помогут нам вывести понятие «техническое мышление» у младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** Проблемам развития технического мышления посвящен целый ряд фундаментальных, экспериментальных и прикладных психологических исследований (Б.А. Душков, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов, В.В. Чебышева, М.Л. Шубас, А.Ф. Эсаулов, И.С. Якиманская и др.). Разработана технология технического творчества (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера, а в последнее десятилетие появился ряд работ, посвященных педагогическим условиям формирования и развития технического и творческого технического мышления в системах общего и профессионального образования (М.В. Мухина, В.Д. Симоненко и др.). Данные исследования свидетельствуют об актуальности проблемы развития технического мышления в системе профессионального образования. Но в эпоху интенсивной компьютеризации, робототехники и технического развития техническое мышление нужно начинать развивать у детей с младших классов.

Изучение и анализ литературы по теме исследования показывают, что накоплены ценные идеи и разработаны теоретические положения, методологические подходы, концепции, имеющие педагогическую ценность при реализации в средней школе профильного обучения.

В трудах В.Г. Афанасьева, В.И. Вернадского, В.Н. Садовского и др. представлено методологическое обоснование исследований системности, целостности, единства. Они выступают основой создания образовательного пространства, т.е. системный подход становится универсальным способом познания практически во всех исследованиях.

Научные труды психологов и педагогов И.А. Бесковой, В.В. Белича, Л.А. Выготского, А.М. Матюшкина, Ю.А. Самарина, Л.С. Рубинштейна, К.Д. Ушинского и др. показывают, что всякое мышление функционирует только тогда, когда в нем появляется потребность. Следующая мысль начинает работать, когда жизненная ситуация создает какие-то препятствия, трудности, выступающие в виде задач.

На основании исследований практического мышления (А.М. Аверин, Р.А. Атаханов, Б.Д. Душков, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Шадриков и др.) сделан вывод, что развитие данного мышления происходит в конкретной деятельности. Отсюда следует, что необходимо организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы усвоение знаний было и процессом формирования основ технического мышления.

В книге Латыпова говорится, что «Главная наша задача — расшевелить извилины молодого инженера, чтобы он соответствовал своему предназначению и наименованию (не только при решении технических задач, но и в любой повседневной деятельности). Смеем утверждать, застойные явления в мышлении гораздо опаснее, чем даже в физиологии. Впрочем, существенный рост творческих способностей человека связан с эффективной физиологией непосредственно» [8]. Ссылаясь на это утверждение, хочется отметить, что задачей нашего исследования является то, что в школах надо учить детей думать «технически», осмысливая, прогнозируя, выбирая оптимальные пути и решения. Вот в этом и будет заключаться суть «технического мышления» применительно к младшим школьникам.

Рассмотрим развитие технического мышления в разные периоды. В философии термин «техническое мышление» был введен П.К.Энгельмейером в работе «Философия техники». Он утверждает, что «существует

особый склад ума, который можно назвать «техническим». Современный ученый философ М.Л.Шубас, исследующий техническое мышление, определяет его как одну из форм логического отражения действительности, направленную на разработку, создание и применение технических средств и технологических процессов с целью познания и преобразования природы и общества в конкретных исторических условиях.

Особое внимание было уделено изучению специфики технического мышления, взаимосвязи теории с практикой в процессе обучения (Т.В. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, В.А. Скакун, В.В. Чебышева, И.С. Якиманская, П.И. Иванов и др.).

Региональные особенности развития системы образования, трудового обучения, профессиональной ориентации, социализации школьников и молодежи раскрыты в трудах В.Ф. Афанасьева, Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева, А.А. Григорьевой, У.А. Винокуровой, А.В. Ивановой, А.В. Мордовской, А.Г. Корниловой и др.

В педагогической психологии имеются фундаментальные исследования, посвященные техническому мышлению, взаимосвязи теории с практикой в процессе обучения Т.В. Кудрявцев [7], Н.А. Менчинская [10], В.А. Скакун [14], Э. Стоунс [15], И.С. Якиманская [19]. Но анализ данных работ показывает недостаточную разработанность механизма технического мышления в деятельности, так и способов педагогически целесообразного регулирования его формирования.

Исследования В.В. Белича [2], А.М. Матюшкина [9] показывают, что всякое мышление функционирует только тогда, когда в нем проявляется потребность. Следовательно, мысль начинает работать, когда жизненная ситуация создает для человека какие-либо трудности и препятствия в виде задач. В ходе исторического развития люди решали встающие перед ними задачи сначала в плане практической деятельности. Позже из нее выделилась деятельность теоретическая. С.Л. Рубинштейн [13] указывает, что «специфические особенности различных видов мышления обусловлены у разных людей, прежде всего, специфичностью задач, которые им приходится решать, они связаны также с индивидуальными особенностями, которые складываются в связи с характером деятельности». Таким образом, на психологическую структуру мыслительной деятельности накладывает отпечаток постоянное оперирование определенным материалом, что вырабатывает определенную направленность мышления.

В нашей работе мы рассматриваем проблему формирования технического мышления, поэтому обратимся к литературным источникам по данной проблеме, которая особое значение приобретает в психологии труда и инженерной психологии в работах Р.А. Атахановой [1], В.Д. Шадрикова [17]. Первая попытка определения технического мышления была сделана составителями «Психологического словаря» [96], которое рассматривает техническое мышление как деятельность, направленную на самостоятельное составление задач и их решение. Действительно, самостоятельное составление задач на основе каких-либо данных является одним из показателей развитого мышления, а умение поставить проблему, есть свидетельство достаточно высокого уровня развития интеллекта в определенной области знаний. Однако эти показатели являются не только показателями технического мышления, но могут быть и показателями любого сформированного интеллекта. Следующее подобное определение не раскрывает специфику технического мышления. Многими учеными были предприняты отдельные попытки анализа понятий о практическом и техническом мышлении П.И. Иванов [5], Т.В. Кудрявцев [7]. Автор П.И. Иванов выводит понятие о техническом мышлении из концепции практического интеллекта, направленного на изменение действительности с целью получения или создания материальных предметов. С его точки зрения, практическое мышление проявляется в практических действиях или представлениях о них. С точки зрения же Т.В. Кудрявцева, выводит понятие технического мышления из концепции практического интеллекта неправомерно. Это не значит, конечно, что нельзя обнаружить определенных связей между ними. По его мнению, техническое мышление не обязательно имеет конструктивный, творческий характер. Процесс решения многих технических задач, например задач с использованием схематических изображений и других, связанных с оперированием образами объектов не приводит к получению новых результатов. Рассматривая проблему теоретического и практического мышления П.И. Иванов обращает внимание и на различия в объективной характеристике задач, стоящих перед субъектом. Он отмечает, что при решении практических задач необязательно предвидеть весь ход решения задачи. Достаточно бывает наметить первый этап решения. Реализация его, преобразуя проблемную ситуацию, помимо запланированного ее изменения влечет за собой ряд сопутствующих изменений. Таким образом, практическое действие частично берет на себя функцию предвидения и позволяет строить дальнейшее решение задачи с учетом результатов этого действия. Но такие задачи предъявляют и специфические требования к субъекту. С.Л. Рубинштейн [13] среди этих требований отмечает изощренную наблюдательность и внимание к частным деталям: умение быстро переходить от мысли к действию и обратно. Интересно подчеркнуть близость решения практических задач к выполнению человеком проектно-конструкторских и конструктивно-технических заданий. При решении конструктивно-технических задач важен учет конструктивных особенностей деталей и устройств в целом, не менее важным является установление взаимодействия между теорией и практикой. Вместе с тем, процесс и результат решения зависят от характера задачи и отношения человека к ней.

Однако есть и иные подходы к выявлению особенностей технического мышления (Г. Франкевич, Г. Кайзер и др.). Г.Кайзер отмечает, что для технического мышления не нужны какие-то мыслительные операции. «Особенность технического мышления заключается в том, что оно включается в практическую производственную деятельность и осуществляется исходя из реальных условий этой деятельности» [6]. Последнее, (учет реальных условий техники и производства) особенно важно, тогда как непосредственное включение решения технической задачи в процесс труда, не является определяющим фактором. В одних случаях это может быть и так, в других-нет. В этих работах подчеркивается что развитие технического мышления является «проблемой основополагающей для политехнического образования». Признается, что техническое мышление имеет свою специфическую структуру, что его развитие влечет за собой формирование технических способностей.

Существует ряд исследований (А.Г. Асмолов, М.В. Антропова, Э.Ф. Зеер, И.Я. Лернер, В.М. Мерлин, Н.Д. Левитов, Н.А. Менчинская), подвергших аналитическому рассмотрению зависимость технического мышления от тех или иных свойств личности, индивидуальных и возрастных особенностей однако определения технического мышления мы не находим. Изучение литературных источников позволяет сделать вывод, что техническое мышление определяется на основании анализа самого технического материала,

особенно технических задач. Необходимость использования в учебном процессе задач, их дидактическая ценность обоснованы в психолого-педагогической литературе, где решение технических задач рассматривается как одно из эффективных средств развития технического мышления. Это отражено в работах Ю.А. Якубы, М.Г. Агеева, Е.В. Кряжева и других.

По сути дела, указанные разновидности технического мышления есть основные типы технических задач, на решение которых и должна быть направлена мыслительная деятельность. Отсюда следует вопрос, а что же такое техническая задача?

В психолого-педагогической литературе нет общепринятого определения понятия «техническая задача». «Под технической задачей следует понимать любую задачу, связанную с оперированием знаниями, умениями и навыками в сфере техники и технологии» - такое определение дано в педагогической литературе. Определение технической задаче находим в исследованиях Т.В. Кудрявцева: «Техническая задача – это задача с той или иной степенью неопределенности поиска» [7]. Из этого определения выводим некоторое уточненное определение, что техническая задача – это задача, связанная с оперированием техническими знаниями, умениями и образами, имеющая некоторую степень оперативности и неопределенности области поиска решения. Также техническая задача по своей природе связана с поисковой деятельностью, проблемной ситуацией. Ее решение предполагает определение области поиска, отыскание недостающей информации, выбор одного – единственного решения из нескольких возможных. Одним из важных средств управления деятельностью учащихся по разрешению ими проблемных ситуаций является специально подобранная система учебно-проблемных задач. Учебно- проблемная задача- это задача, направленная на формирование способа действия и представляющая совокупность вопросов, создающих проблемную ситуацию и ориентирующих учащихся на существенные признаки усваиваемых понятий и явлений (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Решение учащимися подобных задач может способствовать формированию методов деятельности, и они - эти задачи- должны предъявляться как учителем, так и самоучителем.

Таким образом, технические задачи могут решаться и учащимися младших классов, в результате чего у детей начнется формирование технического мышления.

Для практических целей воспитания и развития личности современная педагогика считает необходимым выделение конкретных черт качеств, которые необходимо развивать. Для этого мы рассмотрели работы А.Г. Мохова [11] и Ф.А.Зуевой [4]. Данные исследования Зуевой Ф.А. использовали применительно к младшим школьникам. Флора Акрамовна выделяет конкретные качества, входящие составными компонентами понятие “техническое мышление”, это: целенаправленность процесса решения задач, решение задач комбинированным способом, выбор оптимального решения, оригинальность и время решения. На основе ее работы мы можем выделить 4 уровня сформированности основ технического мышления.

1 уровень – знания о выполняемых действиях почти отсутствуют, действия неосознанны и выполняются с опорой на интуицию путем проб и ошибок;

2 уровень – знания в основном приобретены, однако в действиях они мало используются, проявляется недостаточная компетентность, в действиях присутствует неуверенность;

3 уровень – в основе действий лежит осознанность, однако не всегда используются теоретические знания; действия соответствуют цели, отличаются достаточной точностью и характеризуются рациональным их сочетанием;

4 уровень – действия характеризуются хорошими теоретическими знаниями, которые используются в полном объеме.

Мы составили задания технического типа, которые, по – нашему мнению, должны отражать различные уровни. При построении заданий по диагностике сформированности основ технического мышления, мы предположили, что более целесообразно использование трех уровней сложности. Задания можно использовать из задач по робототехнике, геометрии, математике, технологии.

**Выводы.** Итак, приходим к выводу, что специально составленные задания с технической направленностью должны отражать различные уровни технического мышления, просматривать механизм его развития на различных этапах. Также формированию основ технического мышления, на наш взгляд, влияют и наличие педагогических условий, при выборе которых мы опирались на теоретические исследования и аналитический опыт работы по формированию основ технического мышления учащихся младших классов.

#### **Литература:**

1. Атаханов Р.А. Соотношение общих закономерностей мышления и математического мышления // Вопросы психологии. 1995. №5. - С. 41-50.

2. Белич В.В. Соотношение эмпирического и теоретического познавательной деятельности учащихся: Автореферат дис...доктора пед. наук – Челябинск, 1993. - 46 с.

3. Занфирова Лариса Вячеславовна. Формирование технического мышления в процессе подготовки студентов агроинженерных вузов. - автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Москва, 2008

4. Зуева Ф.А. Педагогические условия развития технического мышления у студентов инженерно-педагогических специальностей: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Челябинск, 1998. - С. 185.

5. Иванов П.И., О конструктивно-техническом мышлении и его активизации в процессе трудового обучения. Сб. “Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся” – М., 1964 г.

6. Кайзер, Г. Исследование процесса решения технических задач Текст. / Г. Кайзер // Вопросы педагогики профессионального образования. - М., 1965.

7. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. М.: Педагогика, 1975 г. – 302 с.

8. Латыпов Н.Н., Елкин С.В., Гаврилов Д.А. Самоучитель игры на извилинах \ Под. ред. А.А. Вассермана. – М.: АСТ, 2012.

9. Матюшкин А.М., Основные направления исследования мышления и творчества // Психологический журнал. 1984. №1. С. 9 – 17.

10. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития. К вопросу о теории обучения. Советская педагогика. 1989. №4. – С. 42-46.

11. Мохов А.Г., Психолого-педагогические особенности формирования творческого мышления у старшеклассников в профильном техническом обучении с помощью проектно-продуктивных задач / автореферат диссертации... кандидата психологических наук, Санкт – Петербург, 2006 – 22 с.
12. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова. М.: Педагогика, 1983. - 448 с.
13. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии, - СПб и др.: ПитерКом, 1998 г. - 485 с.
14. Скакун В.А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ: Методическое пособие. М.: высшая школа, 1987. 272 с.
15. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М.: Педагогика, 1984. – 420 с.
16. Шубас М.Л. Инженерное мышление и научно – технический прогресс. Вильнюс. Минтис, 1982
17. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности и системы // Психологический журнал. 1980. №3. - С. 33-46.
18. Энгельмейер П.К. Философия техники. М., 1912. Вып. 1. - 96 с.
19. Якиманская И.С. Формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения. М.: Высшая школа, 1979. – 88 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий Нурмагомедова Наниш Халидшаевна**  
 Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и дошкольной дефектологии Магомедова Зухра Залимхановна**  
 Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

*Аннотация.* В статье изучена проектная деятельность студентов как составляющая информационного образовательного пространства в организации учебного процесса вуза. Сделан вывод о том, что анализ потенциальных возможностей компьютерных технологий в подготовке будущих педагогов к проектной деятельности показал, что компьютер является мощным учебно-техническим устройством, значительно повышающим потенциал студента в проектной деятельности.

*Ключевые слова:* проектная деятельность, информационное образовательное пространство, студент.

*Annotation.* The article studies the project activity of students as a component of information educational space in the organization of the educational process of the University. It is concluded that the analysis of the potential possibilities of computer technologies in the preparation of future teachers for project activities showed that the computer is a powerful educational and technical device that significantly increases the student's potential in project activities.

*Keywords:* student, project activity, information educational space.

**Введение.** Проектная деятельность - специфическая форма организации учебного процесса в вузе. Организация проектной деятельности является эффективным средством формирования субъектного типа взаимодействия участников образовательного процесса, при котором происходит взаимовлияние, взаимообогащение его участников, признание уникальности субъектного опыта как важнейшего источника творческого саморазвития. В этом случае изменяется позиция преподавателя: объектом его воздействия становится не студент, а его учебная деятельность. Данный подход позволяет студенту совместно с преподавателем осуществлять творческую, самостоятельно-познавательную, проектную деятельность.

**Формулировка цели статьи.** Целью научного исследования является изучение проблемы проектной деятельности, как составляющей информационного образовательного пространства в организации учебного процесса.

**Изложение основного материала статьи.** Проектная деятельность, как указывает В.С. Кузнецов, позволяет аккумулировать все формы учебного процесса в вузе. «Она является аккумулирующей, и в то же время идея проектно-исследовательской деятельности оказывает и обратное воздействие на другие формы учебного процесса, на включение в них деятельностного подхода, точнее даже лично – деятельностного подхода во все формы и методы, заключающегося в том, чтобы именно студент как субъект образовательного процесса становился центральной, действенной фигурой» [6; С. 44].

Системообразующая роль проектной деятельности студентов проявляется, прежде всего: в актуализации знаний и умений студентов, связанных с проектированием, полученных в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметного блока; возможности реализации ответственности компонентов методической подготовки. В процессе проектирования будущий специалист не только приобретает опыт проектной деятельности как участники проекта, но и со стороны наблюдают за деятельностью руководителя проекта, овладеть которой им предстоит. Актуализация знаний и умений происходит через выделение и решение задач, возникающих в ходе выполнения проекта. Именно поэтому еще одним направлением совершенствования методической подготовки будущего специалиста является включение в содержание проектной деятельности студентов специальных учебно-методических задач, формирующих знания и умения студентов, связанные с организацией проектной деятельности учащегося в процессе обучения базовому и профильному курсу информатики [12].

ИКТ обучения в рамках готовности будущего специалиста к проектной деятельности должны разрабатываться с учетом классических *дидактических принципов*, среди которых два основных: *индивидуализации обучения и активности*. Технологии компьютерного обучения, внедряемые в проектную деятельность вуза, имеют два направления: *визуализации* (обеспечения наглядности) учебного содержания и *алгоритмизации* учебной деятельности студентов.

«ИКТ обучения студентов позволяет рассматривать его не как объект, а как субъект обучения, а компьютер - как средство обучения. По форме компьютерное обучение является индивидуальным, самостоятельным, но осуществляется по общей методике, реализованной в обучающей программе. Компьютер как средство обучения является беспрецедентным в истории педагогики, потому что объединяет в себе как средство, инструмент обучения, так и субъект – учителя» [3; С. 19-20]. В рамках развития проективной деятельности в вузе с помощью внедрения ИКТ появилась необходимость разработки системы принципов дидактической технологии: *научность* (необходимость включения фундаментальных положений современной науки, а также вопросов перспектив ее развития, при этом способы усвоения учебного материала должны быть адекватны современным научным способам познания); *системность* (структурированность изложения материала и выделение основных понятий, связей, основа для разработки содержания компьютерной обучающей программы, а также метод современного научного познания); *индивидуальная доступность* (возможность достижения цели обучения, наличие разветвлений, путей и скоростей прохождения учебного курса, оказание помощи в виде пояснений, дополнительных указаний и задач, постоянный контроль и поддержка на необходимом уровне мотивации студента); *интерактивная наглядность* (позволяет увидеть то, что не всегда возможно в реальной жизни даже с помощью чувствительных и точных приборов, осуществить различные действия, изучить их не только статичное изображение, но и динамику развития в различных условиях, вычленив главные закономерности изучаемого предмета или явления, так и рассмотреть его в деталях).

Гиркин И. В. отмечает, что «различные формы представления объекта могут сменять друг друга и по желанию обучаемого, и по команде программы, чередуя или используя одновременно образное, аналитическое, языковое представления. Это позволяет, согласно задачам обучения, как уплотнить информацию об изучаемом объекте, так и расширить ее. Процессы, моделируемые компьютером, могут быть разнообразными по форме и по содержанию, относиться к физическим, социальным, историческим, экологическим и другим процессам. Примеры таких процессов, использование компьютера при изучении различных школьных дисциплин, приведены во второй главе. Принцип интерактивной наглядности подвергся в информационных технологиях обучения значительной дифференциации. При отражении чувственного объекта не следует увлекаться "натурализмом", в программе должна быть представлена не любая модель, а только та, которая способствует реализации дидактических целей данной обучающей программы; модель, содержащаяся в программе, следует предъявить в форме, позволяющей наиболее четко раскрыть существенные связи и отношения объекта; существенные признаки, связи и отношения модели должны быть в программе адекватно зафиксированы цветом, миганием, звуком и т.д.» [4; С. 77].

Вместе с тем интерактивная наглядность позволяет говорить о новом инструменте познания - *когнитивной компьютерной графике*, которая не только представляет знания в виде образов-картинок и текста, а также позволяет визуализировать те человеческие знания, для которых еще не найдены текстовые описания, или которые требуют высших ступеней абстракции.

Принцип *систематичности и последовательности* (определяет организацию учебного материала, так и с систему действий обучаемого по его усвоению; последовательность специфических действий - восприятие информации с экрана дисплея, работа в знаковых моделях, ввод ответа с клавиатуры. Последовательность получила свой смысл в информационных технологиях обучения, где понимается очередность выдачи учебных фрагментов обучающей программой, построение и корректировка наиболее эффективной последовательности при самостоятельной работе обучаемого в интеллектуальных учебных средах. В зависимости от содержания учебного материала, последовательность предоставления знаний студенту могут строиться либо по индуктивному, либо по дедуктивному методу; *сознательность* (принцип обеспечен методикой организующей стратегии, в которой отдается предпочтение современным информационным технологиям обучения, направлена на воспитание стратега, который рассматривает предметы и явления в их взаимосвязи, самостоятельно изучает материал, дополняя полученные в учебном заведении знания).

Для реализации принципа сознательности студенту сообщаются цели и задачи обучения, сведения о предметной деятельности и основных этапах ее осуществления. Его успешность реализации зависит от теоретического уровня курса, полноты раскрытия изучаемых понятий и их взаимосвязей. Информационные технологии обучения потребовали введения, обоснования и раскрытия принципа *когнитивной коммуникации* (организация диалога между обучаемым и обучающим, в данном случае между компьютером и учащимся).

Для повышения мотивации студентов в процессе освоения ИКТ на занятиях информатики успешно реализуются различные формы проектного и интерактивного обучения, предполагающее организацию и развитие диалогового общения, ведущее к взаимопониманию, взаимодействию и совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Межличностным считается лишь не опосредованное общение – что называется, “лицом к лицу” (f2f = face to face). Использование компьютерных телекоммуникаций в учебном процессе вуза позволяет придать этому понятию более широкий смысл: общение может оставаться межличностным, будучи опосредованным различными техническими средствами. В наиболее общем виде это обозначается термином k2k (keyboard to keyboard, то есть “клавиатура с клавиатурой”). Овладев на занятиях по информатике ИКТ общением в сети, студенты включаются в подобный образовательный процесс, в котором педагоги вуза используются новые педагогические методы.

Помимо этого для решения конкретных учебных задач студенты используют информационные ресурсы из Интернет. В таком учебном процессе студент становится субъектом интерактивного, коммуникативного взаимодействия с педагогом и соучениками-коллегами. Выбор технологии образовательного процесса занимает одно из ключевых мест в педагогической системе обучения общетехническим дисциплинам. Вместе с тем, назрела потребность в создании новых эффективных технологий вузовского обучения основам инженерного проектирования и конструирования с профессиональным использованием САПР. «При решении учебных задач с применением САПР студенты получают возможность доступа к имеющимся технологическим разработкам, компьютерным базам систематизированного и аннотированного хранения информации с максимально упрощенной процедурой поиска» [11; С. 89-90].

Во многих вузах педагоги при решении комплексных проблем обучения студентов основам проектирования и формирования у них профессионально важных качеств будущего специалиста, используют универсальность систем автоматизированного проектирования с использованием САД/САЕ/CAM/PDM системы КОМПАС. Основными задачами центра могут являться:

- адаптация в учебный процесс системы КОМПАС;

- разработка и совершенствование учебно-методического обеспечения;
- взаимодействие с кафедрами инженерно-технического профиля в рамках концепции формирования непрерывной, сквозной подготовки.

Завершающим этапом проекта может стать его презентация. Студент готовит аннотацию, тезисы проектной разработки, знакомит с ней представителей жюри. Презентация проекта – это убеждение в своих позициях, форма коммуникации, чувство цвета, линии, композиции, пропорции и гармонии, способность к образному мышлению, знание психологии цвета. Все это помогает создать эффективную презентацию результата проекта и обеспечивают успех. При разработке презентации учитывается, что она:

- быстро и доходчиво изображает вещи, которые невозможно передать словами;
- вызывает интерес и делает разнообразным процесс передачи информации;
- усиливает воздействие выступления.

Анализируя выше изложенные теории внедрения ИКТ-технологий, его механизмы и принципы, можно выделить основные этапы деятельности, связанные с усвоением учебной информации при компьютерном обучении. Достаточно подробно они описаны в работе А.Л. Денисовой [5]. К ним относятся:

1. *Эмпирическая деятельность* как этап восприятия:

- отражение фона, заполняющего поле экрана дисплея;
- концентрация внимания и отражение отдельных единичных объектов на фоне;
- отражение выделенных единичных объектов и конкретной ситуации;
- отражение конкретной ситуации в комплексе.

2. *Эвристическая деятельность* по распознаванию ситуации:

- абстрагирование от конкретности, в которой представлена ситуация, создание знаковой модели;
- поиск алгоритма преобразования модели для решения поставленной задачи, привлечение имеющихся знаний.

3. *Репродуктивная деятельность* по преобразованию модели и получению нового знания:

- преобразование модели по избранному алгоритму; - интерпретация результатов преобразования, оценка адекватности полученной модели имеющимся у обучаемого знаниям;
- оценка адекватности решения поставленной задачи.

4. *Практическая деятельность*, связанная с отработкой навыка:

- закрепление умения в подобных ситуациях;
- формирование умения в необычных ситуациях;
- формирование ассоциативных умений в необычных ситуациях.

Внедрение ИКТ в практику проективной деятельности студентов, будущих специалистов открывает большие возможности и для совершенствования образовательных педагогических методик, обмена опытом и творческого подхода к обучению. Основой для этого является накопление учебно-методических материалов во внутреннем структурированном информационном пространстве вуза и использование Интернет-технологий как для оперативного, так и для отсроченного общения со студентами: электронной почты, форумов, чатов, видеоконференций [7-10].

**Выводы.** Таким образом, анализ потенциальных возможностей компьютерных технологий в подготовке будущих педагогов к проектной деятельности показал, что компьютер является мощным учебно-техническим устройством, значительно повышающим потенциал студента в проектной деятельности.

#### **Литература:**

1. Алиева Р.Р. Роль проектно-исследовательской деятельности в профессионально-педагогической подготовке студентов. // Материалы XXI международной научно-практической конференции «Достижения высшей школы - 2015» Педагогические науки. Том 7. – София «Бял ГРАД-БГ» - 17-25 ноября 2015. С. 32-34.
2. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В. Теория и практика формирования профессионального обучения. // Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях: проблемы и перспективы. Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. Инженерно-педагогический институт./ Под редакцией Ф.Н. Алипхановой. – Махачкала: «ДГПУ», 2016. С. 20-26.
3. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография / Москва, 2017.
4. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования: Коллективная монография / Москва, 2017.
5. Денисова А.Л. Теория и методика профессиональной подготовки студентов на основе информационных технологий. - Монография. - М., 2011. – 442 с.
6. Кузнецов В.С. Исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества. Дис. канд. пед. наук. – Москва, 1996. 156 с.
7. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные образовательные технологии в высшей школе- Ростов-на-Дону, 2016.
8. Петрова Н.П. Открытое образование и его функции в информационном обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2007. № 5. С. 120-124.
9. Бондарева Г.А., Петрова Н.П. Информационная насыщенность образовательного процесса в вузе в современный период информатизации образования // Kant. 2016. № 3 (20). С. 24-29.
10. Корчинский А.А., Петрова Н.П. Тенденции развития современного высшего профессионального образования // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 5 (37). С. 24-37.
11. Стайнов Г.Н. Педагогическая система преподавания общетехнических дисциплин. Монография. – М.: Педагогика-Пресс, 2002. – 200 с.
12. Сорокопуд Ю.В., Низиков М.А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России // Мир образования - образование в мире. 2010. № 1. С. 11-15.

УДК 376.8

кандидат психологических наук, доцент **Ольхина Елена Александровна**  
 ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);  
 студентка 4 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»,  
 профиль подготовки «Олигофренопедагогика» **Корниенко Надежда Алексеевна**  
 ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

### ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования исторических понятий у умственно отсталых обучающихся. Определяются сущностные характеристики исторического понятия и доказывается его роль и значение в овладении основами исторических знаний. Анализируются данные экспериментального исследования, направленного на выявление особенностей и уровня усвоения исторических понятий у школьников с умственной отсталостью на разных этапах обучения.

*Ключевые слова:* исторические понятия, история, обучающиеся с умственной отсталостью.

*Annotation.* the article deals with the problem of the formation of historical concepts among mentally retarded students. The essential characteristics of the historical concept are determined and its role and significance in mastering the basics of historical knowledge is proved. The data of an experimental study aimed at revealing the features and level of assimilation of historical concepts in schoolchildren with mental retardation at different stages of education are analyzed.

*Keywords:* historical concepts, history, students with mental retardation.

**Введение.** Основу исторических знаний составляет овладение обучающимся системой понятий, раскрывающих существенные признаки изучаемых явлений. В отличие от исторических представлений сформированные у школьников понятия в курсе истории должны носить единообразный и обобщенный характер [7]. Значительные трудности в этом процессе возникают у умственно отсталых учащихся, для которых усвоение знаний, выходящих за зону непосредственного чувственного познания ограничено [6]. Особенности их познавательной деятельности, крайне бедный жизненный опыт и низкий уровень осведомленности об общественных явлениях и событиях определяют курс истории Отечества как наиболее сложный предмет в специальной (коррекционной) школе. По мнению исследователей, исторические понятия детей с умственной отсталостью характеризуются фрагментарностью, узостью, неточностью, порой искаженностью [1, 5, 8, 9]. Однако, как показывает практика преподавания истории степень усвоения обучающимися с умственно отсталостью понятий в рамках данного предмета различна [2, 3, 4]. Она определяется уровнем абстрактности понятия, возможностью подчеркнуть его содержание из повседневной жизни, практической или общественной деятельности.

Не смотря на активный научно-методический интерес к вопросу формирования исторических понятий у умственно отсталых школьников, проблема усвоения понятий различной степени обобщенности на определенных этапах обучения недостаточно изучена. С практической точки зрения детальный анализ данного вопроса создает условия для обсуждения целесообразности включения в программный материал тех или иных понятий. Остается дискуссионным объем и количество изучаемых понятий в определенной теме и разделе курса истории в специальной (коррекционной) школе. Исходя из актуальности и практической значимости проблемы, нами было реализовано экспериментальное исследование целью, которого стал анализ степени усвоения исторических понятий и их трактовка умственно отсталыми семиклассниками.

**Изложение основного материала статьи.** Для экспериментального изучения были выбраны девять исторических понятий, изучаемых в первом полугодии седьмого класса, из них четыре являются базовыми и используются на протяжении изучения всего курса истории (век, закон, историческая карта, Родина), три необходимы для изучения раздела «Киевская Русь» (боярин, крещение, натуральное хозяйство), два для изучения темы «Верования восточных славян» и «Славянские войны и богатыри» (волхвы и секира соответственно) [10, 11].

Для оценки оперативного усвоения исторических понятий, необходимых для овладения программного материала к исследованию были привлечены 10 умственно отсталых учащихся 7 класса. С целью анализа прочности и качества усвоения исторических понятий к участию в эксперименте были приглашены 10 учащихся 8 класса специальной (коррекционной) школы. Все обучающиеся имеют легкую степень умственной отсталости.

На начальном этапе экспериментального исследования обучающимся была дана единая инструкция: «объясни смысл данного в таблице слова. Ответ дай в свободной ячейке напротив каждого слова». Во время проведения эксперимента 65% обучающимся с умственной отсталостью потребовалась направляющая и обучающая помощь педагога. 31% школьников охотнее обращались за помощью к однокласснику, 23% детей потребовалась только стимулирующая помощь в виде одобрения их действий. У 46% умственно отсталых учеников были зарегистрированы трудности, связанные с выражением своих мыслей в письменной форме. Им была оказана как стимулирующая помощь (скажи устно, что это обозначает? Молодец, теперь запиши свой ответ.), так и помощь в виде наводящих вопросов. Во время оказания помощи экспериментатором не давались комментарии о правильности ответов и прямые подсказки. 35% испытуемых справились с заданием самостоятельно.

Результаты эксперимента показали, что при ранжировании понятий по правильности усвоения на первое место было поставлено понятие «Родина» у 45% испытуемых, которые использовали предусмотренные программой сущностные характеристики понятия и продемонстрировали его понимание. Они определили его, как «Родная страна», «место где ты вырос», «место где ты родился», «где мы живем», «где я родился и вырос». Они правильно отождествляли понятие наша Родина Россия. 35% школьников с умственной отсталостью правильно определили понятие, но не дали комментариев и пояснений. Они предложили ответы: «Родина» как «наша страна», «Россия». Преимущественно адекватная оценка данного понятия, связана, по



нашему мнению, с активным его использованием на подавляющем большинстве предметов и в рамках гражданско-патриотического воспитания. 20% детей с умственной отсталостью не смогли дать верного определения, регламентированного текстом учебника и продемонстрировали полное непонимание смысла термина. В этом случае были зарегистрированы такие варианты ответов как: «Москва - родина», «это которое место где живем».

Большое количество правильных определений у 45% умственно отсталых школьников раскрывали базовое понятие «век» и уточнили количество лет. Согласно тексту учебника, век – отрезок времени в 100 лет. Испытуемые писали: «это 100 лет». 15% респондентов отнесли его категории, обозначающей абстрактное понятие времени. Были даны ответы: «это про время» или «это о времени». В комментариях 405 испытуемых регистрировалось полное непонимание и неадекватная трактовка. В данном случае можно отметить такие высказывания о том, что век: «это год», «это время в котором мы живем», «сто лет назад», «это много веков».

Наиболее сложным для усвоения и воспроизведения умственно отсталыми обучающимися 7 и 8 класса стало определение понятия «Закон». Согласно тексту учебника, закон это правила жизни людей. Популярное его обоснование среди 35% испытуемых не смогли дать точного определения, но показали относительную ориентированность в вопросе. Их ответы звучит, как «закон это правило», «какие-то правила», «правило». Ни один респондент не смог самостоятельно дать ответ, соответствующий верному определению, предусмотренному программой. Среди ответов встречались такие, как «судьба человека», «за который могут убить», «место, где судят и убивают».

При определении понятия «историческая карта» лишь 15% испытуемых попытались перечислить ее характерные отличия от географической карты и предложить определение понятия, которое звучит как географическое изображение государства в разные исторические периоды времени. Обладая бедным словарным запасом и испытывая сложности в выражении собственных мыслей, респонденты использовали такие выражения, как «карта, где гражданские войска, где сражались», «на карте где находятся, где была война», «когда и где, в каком году проходили путешествие, война и т.д.». 15% учеников с умственной отсталостью описывали только внешний вид исторической карты. Были даны определения «это плакат, на котором нарисованы стрелки», «это нарисованный рисунок и подписанный». 15% школьников подменили понятие «историческая карта» на близкое ему и дали следующие описание: «карта какого-либо города», «карта нашего города». 10% умственно отсталых учеников определили понятие как «история карты». 45% детей не смогли дать определение и предложить свои варианты ответа.

Понятия, необходимые для текущего оперативного усвоения программного материала по курсу история и крайне редко используемые в повседневной современной жизни усваиваются школьниками с умственной отсталостью наиболее сложно. Так, верно определить понятие «боярин» в соответствии с учебником смогли только 10% испытуемых: «знатный и богатый человек». 30% испытуемых дали недифференцированный ответ «это человек». 15% детей с умственной отсталостью усвоили только часть из существенных характеристик и определили боярина как «кто служит царю». 20% учеников специальной (коррекционной) школы не смогли верно обозначить принадлежность к социальному слою и обозначили его как купца, употребив в своих ответах различные формулировки: «продавец», «тот, кто продает», «это купец», 10% школьников сочли возможным определить статус боярина как война, 5% дали ответ «это бедный человек». 10% обучающихся не смогли дать определение.

Наиболее близким к верному определению «натуральному хозяйству» дали 20% испытуемых, 25% из них дали ответ «это где все сами выращивали», 75% дали ответ «выращивали овощи сами». В тексте учебника определение понятию звучит, как хозяйство, в котором все производится для жизни. Наиболее популярное определение в группе испытуемых было связано с понятием домоводство и ведение хозяйства, что очевидно связано с личным жизненным опытом воспитанников. Подобные ответы дали 30% испытуемых, отметивших, то натуральное хозяйство – это «это уборка», «это когда дома чисто», «это мытье полов». 10% испытуемых дали ответ «это натуральные (домашние) овощи из огорода». 10% не раскрыли суть понятия, но попытались обозначить хронологию использования данного явления. Они определяют натуральное хозяйство как «хозяйство в те времена». 30% не смогли дать комментарии и отказались от ответа.

Самое популярное и близкое к программным требованиям определение понятию «крещение» было дано 45% испытуемых. Они трактуют крещение как процесс и описывают следующим образом: «когда крестят человека», «крещение человека в детстве и не только»; из них 11% точно определяют место проведение обряда, что безусловно связано с личным опытом обучающихся. Они указывали - «это когда крестят людей в церкви». 10% испытуемых определяют крещение как абстрактное и неопределенное место: «это где крестят». 5% определяет крещение как процесс, но не связывают его с реальным определением: «это происходит в церкви. Там люди крестятся и молятся». 5% определяет крещение как праздник: «это купаться в холодной воде». 35% не смогли дать ответа, приближенного к верному и продемонстрировали полное непонимание понятия. В этом случае встречаются такие ответы как «это цветок», «это религия».

Понятия, необходимые для изучения отдельных тем (секира и волхвы) оказались наиболее сложными для группы испытуемых. В соответствии с программным материалом эти понятия должны определяться следующим образом: секира – это боевой топор; волхвы – служители языческих богов. Ни один испытуемый самостоятельно не смог дать близкого к верному определению. Только многочисленные наводящие вопросы педагога позволили получить фрагментарные комментарии. Не дали никакого определения на понятие «волхвы» 70% испытуемых. 30% умственно отсталых школьников утверждали, что «это горы». Не имея в повседневном обиходе понятия «секира», ни один из испытуемых не дали ему определение понятию и не предпринимали попытки его отождествить с чем-либо.

Таким образом, проведенное нами экспериментальное исследование подтвердило теоретическое положение о том, что исторические понятия, обладающие высокой степенью абстрактности и не связанные с чувственным опытом умственно отсталых детей, формируются крайне сложно. В ходе эксперимента было доказано, что узкоспециализированные понятия, не встречающиеся в повседневной практике воспитанников и необходимые для усвоения конкретной темы, с большим трудом усваиваются умственно отсталыми обучающимися. Семиклассники практически не воспроизводят их в соответствии с программными требованиями даже по истечении короткого периода времени после изучения материала. Они демонстрируют непонимание понятия и не используют его в речи. Восьмиклассники не смогли вспомнить и воспроизвести

даже приблизительно верно, изучаемое год назад понятие. В ходе изучения текущих разделом тем они не используют их в речи.

Проведенное нами исследование доказано необходимость систематического закрепления базовых понятий в урочной и внеурочной деятельности. Опираясь на основное положение специальной дидактики о важности и значимости многократного повторения в разнообразных вариантах и различных жизненных ситуациях, мы доказали этот тезис на примере понятия «Родина». Успешность его усвоения продемонстрировали большинство умственно отсталых школьников. Остальные обучающиеся демонстрировали преимущественно адекватную трактовку, но затруднялись с вербализацией понятия.

Ярко проявилась особенность мыслительной деятельности детей с умственной отсталостью, которая выражается в смешивании сходных по звучанию понятий с наиболее знакомыми или недавно встречающимися в повседневной жизни словами. Например, волхвы – это горы (смешение с географическим понятием «холмы», которое имеет схожий звукокомплекс со словом «волхвы»). Натуральное хозяйство – мыть полы, когда все чисто (смешение с наиболее приближенным к жизни обучающимся понятием «хозяйство», «хозяйничать»).

**Выводы.** Таким образом, результаты эксперимента показали трудности в формировании понятий различной степени абстрактности и сложности. Доказан факт крайне быстрого забывания исторических понятий, необходимых для усвоения текущего программного материала. Базовые понятия, многократно повторяющиеся в различных видах урочной и внеурочной деятельности, усваиваются школьниками с умственно отсталостью более успешно. Системное недоразвитие речи и крайне бедный словарный запас не позволяли детям предложить развернутое определение и использовать понятие в речи. При написании ответов обучающиеся с умственной отсталостью допускали большое количество орфографических ошибок и неточностей. Письменные комментарии им давались с большим трудом, чем устные пояснения.

#### **Литература:**

1. Аптикиев А. Х., Аптикиева Л. Реализация принципов коррекционно-развивающего обучения подростков на уроках истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Концепт. - 2014. - №S26. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipov-korreksionno-razvivayuschego-obucheniya-podrostkov-na-urokah-istorii-v-spetsialnoy-korreksionnoy-shkole>.
2. Долгобородова Н.П. Понимание сути некоторых общественно-исторических понятий учащимися вспомогательной школы // Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников / Отв. ред. Г.И. Данилкина. – Л., 1971. – С. 3–15.
3. Изучение исторического и обществоведческого материала в старших классах вспомогательной школы (Методические рекомендации для вспомогательной школы) / Сост. Б.П. Пузанов. - М., 1986. – 211 с.
4. Капустин А.М. Исследование уровня сформированности исторических понятий у учащихся 2–5 классов вспомогательной школы / А.М. Капустин // Дефектология. - 1989. - № 4. - С. 33–37.
5. Кузнецов Ю.Ф. Методика преподавания истории во вспомогательной школе: Учеб. метод. Пособие. – Екатеринбург.: УГПУ, 1997. - 50 с.
6. Кузнецов Ю. Ф. Словарная работа на уроках истории в специальной школе VIII вида // Специальное образование. - 2010. - №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/slovarnaya-rabota-na-urokah-istorii-v-spetsialnoy-shkole-viii-vida>.
7. Лапшин В. А. Урок истории во вспомогательной школе // Коррекционно-развивающая работа в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта: Сб. / Под ред. Б. П. Пузанова. - М., 1993. - С. 96- 105.
8. Ольхина Е.А., Юдаева Ю.С. Роль учебной презентации в формировании исторических понятий у умственно отсталых школьников. Современные наукоемкие технологии. 2015. - № 12-5. С. - 919-923
9. Петрова Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
10. Программы специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида: 5—9 кл.: В 2 сб. / Под ред. В.В. Воронковой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - Сб. 1. - 232 с.
11. Пузанов Б.П., Сековец Л.С., Бородин О.И.: История России. 7 класс. Учебник для специальных образовательных учреждений (VIII вид). ФГОС. Владос, 2017. – 115 с.

**Педагогика**

**УДК: 37.**

**аспирант 3 года факультета "Образование и педагогические науки" Омар Саид**  
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

### **ЭТИКА И ДОСТОИНСТВО В ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ**

*Аннотация.* Говоря о профессии учителя, необходимо учитывать современные глобальные этические вопросы, поднятые в исследованиях механизмов образования. У учеников есть возможность выработать критическую позицию по отношению к некоторым из наиболее острых этических вопросов в области образования и образовательных исследований в современных обществах. В контексте школьного образования и при поддержке школьной политики, программ и практик этическое образование помогает учащимся развивать, например, глубокие знания и понимание своей и других культур.

*Ключевые слова:* этика, профессия преподавателя, человеческое достоинство, учитель, толерантность, образовательный процесс, мультикультурное образование.

*Annotation.* Speaking about the profession of the teacher, it is necessary to take into account the modern global ethical issues raised in the studies of the mechanisms of education. The students have the opportunity to develop a critical attitude towards some of the most acute ethical issues in the field of education and educational research in modern societies. In the context of school education and with the support of school policies, programs and practices, ethical education helps students develop, for example, deep knowledge and understanding of their own and other cultures.

*Keywords:* ethics, teacher's profession, human dignity, teacher, tolerance, educational process, multicultural education.

**Введение.** В процессе образовательной деятельности учителя сталкиваются с множеством этических препятствий, связанных с воспитанием в своих учениках чувства толерантности и организацией эффективного учебного процесса в данных условиях. При этом существует большое число этических проблем, с которыми педагогу предстоит справиться на пути к профессионализму. В целях раскрытия данной темы в статье рассматриваются некоторые аспекты этической теории, что позволяет глубже понять, как реагируют преподаватели на призыв стать профессиональным педагогом. Также приводятся и анализируются мнения, изложенные в новейшей литературе по этическому обучению и лидерству [6].

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является рассмотрение проблемы профилактики употребления психоактивных веществ среди молодёжи и роли учреждений дополнительного образования, организаций культурно-досуговой сферы в данном процессе.

**Изложение основного материала статьи.** Все работы, которые выделяют важность этики в образовательной практике, особенно рекомендованы как ресурсы, определяющие этику как центр образовательной практики. Герти Биеста [1] высказывает мнение, что мы должны продвигаться «выше учения» в том, что касается образовательной практики.

Роберт Нэш объясняет, как «три языка морали» – правила и принципы, характер и основные верования – могут быть использованы для внесения этических понятий в профессиональную практику [9], Кен Страйк базирует свое понятие этики в приложении к школьному этическому лидерству на социальной этике Джона Роулза.

Когда студенты дают определение этики, они связывают данный термин с определенными ожиданиями, которые общество возлагает на профессионалов в определении профессионализма, например, таких как этические коды. Когда студенты определяют мораль (или моральность, как вариант), то они имеют в виду перспективные стандарты поведения, принятые в данной стране. Эти студенты представляют данный термин устаревшим и догматичным [14]. Согласно работам Гунзенхаузера, моральные принципы базируются на деонтологической этике, и правила и обязанности являются основой моральных действий. Деонтологическая этика полагает эти принципы универсальными и категорическими, и в этическом конфликте, деонтологическая этика основывается на том, какое правило или же принцип являются более важными. Из конвенциональной этики преподаватель может вывести важность последствий действий индивидуума и их оправдание для образования, которое послужит детям наилучшим образом, раскрывая их способности. Моральный деятель может выявить значение последствий настолько глубоко, насколько ему угодно, принимая во внимание какой тип общества он намеревается создать, действуя тем или иным образом в определенной ситуации.

Таким образом, он может сформировать основу социальной этики. Говоря о том, что этические ценности являются наиболее важными для школы, надо отметить, что именно они должны воспитываться в студентах. Каковы же эти ценности и добродетели, которые взрослые намереваются воспитать в студентах в процессе образования? Каким образом трудности, с которыми учителя встречаются в процессе выполнения школьной программы, влияют на студентов? Прежде всего, этические ценности могут принести больше пользы, если мы сможем управлять данными критериями [6].

Далее Гунзенхаузер формулирует три постулата профессионализма для преподавателей.

1. Как профессионал, педагог имеет право исповедовать значимые убеждения о значении и ценности образования. Другими словами, профессиональный педагог имеет философию образования и привлекает других, имеющих другие идеи о значении и ценности образования, а философия образования, основанная на заботе о себе, является философией возможности.

2. Будучи профессионалом, педагог может выносить этические и профессиональные суждения. Воспитатель в состоянии постоянно развивать этические и профессиональные суждения на протяжении всей своей карьеры и на разных уровнях ответственности. Кроме того, профессиональное суждение охватывает позиции преподавателей в образовательной сфере. Активный / этический профессионализм применяется к преподавателям, школьным руководителям, школьным советам, преподавателям по подготовке учителей, выпускникам педагогических институтов и лицам, определяющим политику преподавания.

3. Как профессионал, педагог в состоянии осознать и противостоять вероятности применения норм для себя, своих учеников и коллег. Одна очень важная часть формулирования активного / этического профессионализма ясно показывает ту роль, которую играет сопротивление для достижения более оправданных целей в области образования, чем те, которые поощряются политикой отчетности с высокими ставками. Чтобы действовать этически, педагог должен понять, как и почему его работа должна быть на определенном уровне сопротивления [6].

**Важность этики.** Важность этики в образовании представляет собой утверждение социальных и культурных ценностей и среду их исторической памяти. В общем применении мультикультурное образование обычно подразумевает образование различных этнических групп. Как диалог о культурных различиях, образование также распространилось на различные нации, и более точно сфокусировалось на сложных проблемах идентификации различий и гражданства. «Взаимоотношения между демократией, гражданством и образованием не могут быть рассматриваемы отдельно от вопроса о мультикультурализме». Некоторые векторы глобализации сходятся, поднимая тему мультикультурного образования на публичный уровень, или, по меньшей мере, на уровень профессиональных дебатов, проходящих сегодня во всем мире. Возрастающая межнациональная мобильность людей и развитие сетей коммуникации, которые возникли в 21 веке, все чаще становятся предметом транснационального диалога. Воспитатели во всем мире сталкиваются с новыми задачами балансирования местных, национальных и глобальных норм, а также моральных и этических ценностей в процессе обучения детей. Хотя воспитание чувства гражданства остается важной функцией массового школьного обучения, становится все менее и менее целесообразным делать это за счет социализации детей для их будущего в глобальном обществе [11].

Школы должны обеспечить включение мультикультурных аспектов во все области школьной жизни путем поощрения разнообразия в качестве положительного опыта обучения с учетом многокультурных перспектив во всех областях обучения, включающих многокультурное, антирасистское и правозащитное положение в школьной политике и практике, повышение квалификации учителей и межкультурное понимание студентов и навыки межкультурной коммуникации. Важное значение имеет преподавание мультикультурализма в классах. На базовом уровне многокультурное образование обеспечивает фундаментальное образование для всех учащихся с целью ликвидации дискриминации по признаку

этнического происхождения. Объединяя детей разных культур в общий класс, школы могут получать преимущество от разнообразия, от изучения разных культур мира и повышения осведомленности. Вот три шага этапа привнесения мультикультурализма в каждый класс:

1. Обеспечьте базовое образование для всех учащихся – это означает, принимайте во внимание то, что существуют стереотипы для иностранных студентов. Понимая, что вы будете обучать студентов из разных слоев общества, вы выиграете половину битвы. Не выделяйте особо, но и не игнорируйте иностранных студентов. Вы можете чувствовать, что вы должны давать что-то дополнительно этим ученикам, чтобы лучше их научить, но важно относиться ко всем своим студентам, иностранным или же нет, с одинаковым уважением и пониманием.

2. Обращайтесь к языковым и культурным нормам, постарайтесь развеять мифы, которые обычно ассоциируются с определенными культурами, избегайте использования жаргона во время беседы, старайтесь использовать разнообразные формы для общения, передачи идей, старайтесь повторять и конкретизировать информацию, используйте визуальные объекты для разъяснений. Надо поощрять учителей использовать различные модели преподавания, включая логические, математические, литературные, кинестетические, музыкальные и пространственные методы, активное слушание может также помочь, при наличии небольшого языкового барьера, чтение материалов о культурных нормах может также помочь в процессе взаимодействия. Жесты в разных частях мира могут иметь различные значения.

3. Проведите учебный эксперимент, если в вашем классе есть всего лишь несколько иностранных студентов, то наилучшим способом их интеграции в ваш класс будет интеграция их культуры в учебную программу. Наилучшим способом интеграции для младших школьников станет вовлечение сказок и фольклора в обучение. Рассказывание историй – это прекрасный способ обучения и знакомства с новыми традициями.

Совместно с современными глобальными темами, касающимися мультикультурной и глобализованной школьной среды, следует сделать акцент на этическом и гуманистическом подходах. Гуманность и человеческое достоинство являются терминами, используемыми в дискуссиях о морали, политике и этике, с целью подчеркнуть, что человек имеет первичное право на уважение и этическое отношение к себе. Молодые люди должны иметь возможность оценить происходящие события с точки зрения принципов гуманности, достоинства и закона, а не только по экономическим и политическим критериям, необходимо развивать сопротивляемость к чувству неспособности и безразличия, подготавливать их к стойкости в борьбе с тяжелыми и отрицательными событиями в жизни, развивать чувство солидарности со страдающими.

**Человеческое достоинство и роль учителя.** Когда мы говорим о человеческом достоинстве в рамках глобализации педагогической этики, необходимо заявить, что в процессе этического обучения сталкиваются потенциальные моральные агенты, имеющие различный уровень уважения окружающих. Данные студенты дошкольного возраста, а также школьного возраста попадают в абсолютно новое школьное окружение и сталкиваются с различными уровнями выражения принятия и уважения других людей. В профессии преподавателя, очень сложной и ответственной работе, связанной постоянным притоком новых студентов, постоянно встает вопрос о принятии решений, в первую очередь это касается учителей, но также и всех других людей, связанных с преподаванием. Принятие решений выражается в поведении и действиях выражаются в форме, которая должна демонстрировать уважение к окружающим, в основном к учителям, родителям, другим работникам-педагогам, одноклассникам и всем людям, с которыми приходится контактировать. Этика учителя должна быть значительным стимулом (во взаимодействии с родителями, но также и с другими взрослыми, родственниками, членами семьи) при формировании личности студента на его пути к достижению высокого уровня человеческого достоинства. Важнейшим в роли учителя, наряду с семьей и другими воспитателями, является помощь ребенку на его пути от потенциального морального агента к полностью зрелой личности, что означает, что они помогают детям и юношам формировать понимание ситуаций, когда уважение и внимание к человеческой личности в большой мере зависит от его/ее поведения и действий [14]. Это также связано с подчеркиванием того факта, что уважение и поддержка студента со стороны учителя (и других взрослых) в старшем школьном возрасте зависит, в определенной мере, от их поведения и действий [10]. Таким образом, уровень человеческого достоинства становится частично зависим от их поведения и поступков.

Относительно вышеупомянутых фактов, касательно школы и внешкольного окружения, следует полагать, что принцип и ценность человеческого достоинства должны быть наиболее важными при отношении учителей к ученикам и наоборот. Воспитание в школе должно быть направлено на полнейшее развитие человеческой личности и укрепление уважения к правам человека. Оно должно помогать развитию взаимопонимания, толерантности и дружбы [15]. Этот аспект особенно подчеркивает осознание обязанности принимать эту ценность и проявлять уважение, прежде всего, со стороны учителей к ученикам. С другой стороны, он воплощает обязательство в рамках профессии учителя, связанное с тем, чтобы учителя руководили и воспитывали детей и молодежь во взаимном уважении и признательности, уважая человеческое достоинство детей и взрослых. Глобализирующими чертами в образовании являются дисциплина и насилие как внутри, так и вне школы, которые становятся проблемой в наше время [8].

Прошло много времени с тех пор, как хорошие учителя отвергли телесные наказания как средство образования, поняв, что они ни к чему хорошего не приводят, но только унижают достоинство человека и разрушают уверенность людей к себе, приводя в последствии к агрессии и насилию. В школах мы часто сталкиваемся с вербальной агрессией, которая во многих случаях может негативно сказаться не только на ментальности учителя, но и студентов. В связи с проблемой агрессии и насилия, стоит отметить некоторые аспекты, которые близко связаны с подавлением чувства собственного достоинства и унижения индивидуума или некоторых групп студентов манерой поведения учителей, или же их одноклассников, или других индивидуумов, которые вовлечены в процессы функционирования школы. Часто является правдой тот факт, что если учитель не уважает достоинство студентов, то он не может ожидать уважения собственного достоинства с их стороны. Многие из нас могут вспомнить учителей, которые оказали положительное влияние на нашу жизнь, но и таких учителей и директоров, которые подавляли достоинство студента, поощряли мальчиков, больше чем девочек, или же наоборот, или же проявляли интерес только к детям влиятельных родителей.

Применительно к высшей школе можно отметить, что к вузовскому преподавателю также предъявляются существенные требования в плане педагогической этики [16; 17]. Каждая лекция и семинар

должны начинаться вовремя, и обеспечивать студентов советами и помощью, если это необходимо. Учителя на всех стадиях преподавания должны обеспечивать когнитивный, интеллектуальный и моральный прогресс студентов, а также демонстрировать соответствующее уважение и приятие. Соблюдение определенного набора правил и требований для выполнения своих обязательств перед студентами, и уверенности в том, что они не будут меняться в течение курса, семестра или же учебного года. Формирование педагогической этики активно происходит у будущих преподавателей в процессе профессиональной подготовки.

**Выводы.** Каждый учитель должен демонстрировать равный уровень уважения к каждой личности, начиная с самого первого совместного урока. Уважение учителя к чувству собственного достоинства его учеников должно выражаться и проявляться в выполнении их профессиональных обязанностей, одной из которых является разъяснение учащимся в самом начале все детали их обучения и критерии оценивания. Обучение, прежде всего, должно строиться на основе глубокого взаимного уважения учителя и учеников и веры учителя в то положительное в каждом ученике, на что можно опереться.

#### **Литература:**

1. Биест, Гретт (Biesta, Gert J.J.) (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publisher.
2. Виниченко М.А., Герасимова Т.Н., Гужва Е.Г. Нравственная культура личности как система морали // *Мир образования - образование в мире*. 2014. № 4. С. 251-257.
3. Герасимова Т.Н. Нравственные основания педагогической культуры преподавателя высшей школы // *Мир образования - образование в мире*. 2016. № 1 (61). С. 41-46.
4. Герасимова Т.Н. Педагогическая этика вузовского преподавателя // *Мир об разования - образование в мире*. 2013. № 3. С. 147-153.
5. Герасимова Т.Н. Эстетическое самовоспитание преподавателя высшей школы // *Мир образования - образование в мире*. 2014. № 2. С. 209-218.
6. Гюнзенхаузер, М. (Gunzenhauser, M., G.) (2012). *The Active/Ethical Professional: A Framework for Responsible Educators*. London, New York: Continuum.
7. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание кодекса профессиональной этики педагога в контексте практической реализации гуманистических идей в образовательной практике // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 4 (65). С. 159-160.
8. Моррел, Р.(Morrell, R.) (2002). *A Calm after the Storm? Beyond Schooling as Violence*. *Educational Review*, 54(1), 38–46.
9. Нэш, Р.(Nash, R.) (2002). "Real world" ethics: Frameworks for educators and human service professionals, 2nd edn. New York: Teacher College Press.
10. Рутледж, Джозеф, и Эфрон (Routledge. 5. Joseph, P. B. & Efron, S.) (1993). *Moral Choices/Moral Conflict: Teachers' Self- Perceptions*. *Journal of Moral Education*, 22(3), 201–221.
11. Саттон, М. (Sutton, M.) (2005). *The Globalization of Multicultural Education*. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12(1), 96-108.
12. Сорокопуд Ю.В. Применение трансдисциплинарного подхода в процессе подготовки магистрантов педагогического образования // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 5 (66). С. 160-161.
13. Сорокопуд Ю.В. Оптимизация профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы в условиях аспирантуры // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 6 (67). С. 355-357.
14. Страйк и Солтис (Strike, K. A. & Soltis, J. F). (2004). *The Ethics of Teaching*. New York: Columbia University.
15. Фитцморис, М.(Fitzmaurice, M.) (2010). *Considering Teaching in Higher Education as a Practice*. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 45–55.
16. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография / Москва, 2017.*
17. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. *Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования: Коллективная монография / Москва, 2017.*

УДК: 378.172:616.39:572.087

**кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич**

Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет,

Красноярский государственный медицинский университет имени

профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

**старший преподаватель Воронцов Сергей Васильевич**

Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

**преподаватель кафедры физической культуры Петухова Лилия Александровна**

Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

**ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ЗНАЧЕНИЙ МАССЫ ТЕЛА СТУДЕНТОВ ЗА ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Эксперты в области медицины и здравоохранения считают проблему развития ожирения у современных молодых людей одной из главных угроз здоровью населения. Исследования авторов направлены на определение динамики колебаний массы тела студентов за период обучения. В ходе исследований была выявлена динамика значимого увеличения средних значений массы тела студентов. Достоверное ( $P < 0,01$ ) увеличение показателей массы тела было обнаружено, как у студентов-юношей, так и девушек-студенток. Следует отметить, что у девушек значительный рост значений массы тела выявлен со 2 курса обучения. У большинства юношей увеличение показателей массы тела также начинает происходить со 2 курса обучения. У части юношей обнаружены разнонаправленные колебания значений массы тела с тенденцией некоторого снижения веса тела к концу обучения. Авторы считают, что существует возможность значимой коррекции значений массы тела студентов для предотвращения рисков развития ожирения и угрозы здоровью молодежи.

*Ключевые слова:* студенты; физическое здоровье; ожирение; динамика колебаний массы тела; взвешивание; период обучения.

*Annotation.* Experts in the field of medicine and health consider the problem of the development of obesity in modern young people one of the main threats to public health. The authors' research is aimed at determining the dynamics of fluctuations in the body weight of students over the study period. During the research, the dynamics of a significant increase in the mean body weight of students was revealed. A significant ( $P < 0.01$ ) increase in body weight was found in both male and female students. It should be noted that in girls, a significant increase in body weight values was detected from 2 courses of study. In most young men, the increase in body weight also begins from the second year of training. In some young men, there are multidirectional fluctuations in body weight values with a tendency to some decrease in body weight at the end of study. The authors believe that there is a possibility of significant correction of the body weight of students in order to prevent risks of developing obesity and a threat to the health of student youth.

*Keywords:* Students; physical health; obesity; dynamics of body mass fluctuations; weighing; period of study.

**Введение.** Проблема развития ожирения у различных категорий населения сегодня приобретает глобальный масштаб. По данным ВОЗ в мире насчитывается уже около 2-х млрд. лиц, имеющих избыточный вес или различные формы ожирения. В развитых странах ожирением страдают от 15 до 25% взрослого населения, что представляет собой серьезную угрозу здоровью и социальному благополучию данных лиц [9]. Особенно актуальной является проблема увеличения избыточной массы тела и развития ожирения у молодых людей: школьников и студентов. По мнению специалистов, студенты относятся к числу наименее социально защищенных групп населения, в то время когда специфика процесса обучения и возрастные особенности предъявляют высокие требования к уровню здоровья молодых людей [11; 12]. Наблюдается и рост развития ожирения у современных молодых людей, в развитых странах около 25% молодежи имеют избыточный вес тела, а около 15% страдают ожирением [10].

Современные научные исследования наглядно показывают, что общими негативными факторами повседневного образа жизни студентов являются: нерациональное и несбалансированное питание молодых людей, вредные привычки (в первую очередь – курение), отсутствие регулярных и активных занятий физическими упражнениями, невыполнение врачебных рекомендаций [1; 7]. К данным факторам можно отнести и повальное увлечение современной молодежью различными электронными гаджетами: смартфонами, ноутбуками, интернетом и компьютерными играми, что существенно снижает уровень повседневной двигательной активности молодых людей [3; 5].

Ученые считают, что физическое здоровье студентов можно определить как некую совокупность высокого уровня физической работоспособности, нормального функционирования сердечнососудистой системы, значимого уровня физического развития, адекватного возрасту молодых людей и определяемого путем измерений антропометрических и функциональных показателей [2]. Известно, что ученые занимающиеся изучением физического статуса человека, оценивают массу тела как один из основных показателей физического здоровья человека. Показатели массы тела являются интегральной оценкой степени внутренних энергетических и обменных процессов, обеспечивающих жизнедеятельность человека [8].

Подводя итог вышеизложенному, авторы определили **основной целью исследований** определение общей динамики колебаний массы тела студентов за период обучения молодых людей в вузах. Наличие объективных показателей изменений средних значений массы тела студенческой молодежи позволит специалистам в области здравоохранения и педагогам высшей школы разработать и использовать в образовательном процессе эффективные методики сохранения здоровья студентов.

**Изложение основного материала статьи:** Исследования проводились на базе крупнейших вузов Красноярского края и Сибирского федерального округа: Сибирском федеральном университете (СФУ), Сибирском государственном университете науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (СибГАУ) и Красноярском государственном медицинском университете им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (КрасГМУ). Период исследований составил 4 учебных года (2013-2017 гг.). Контингент исследуемых составили студенты очной формы обучения различных направлений и специальностей подготовки по программам бакалавриата (СФУ и СибГАУ). Общее количество студентов, принимавших участие в исследованиях – 720 человек (360 юношей и 360 девушек). Столь высокое число исследуемых было необходимо для повышения уровня

статистической достоверности исследований. Возраст молодых людей на момент начала исследований составил 17-18 лет. Все студенты не имели проблем со здоровьем и противопоказаний для занятий физической культурой и спортом. Отбор студентов для участия в данных исследованиях проводился случайным образом с помощью компьютерных программ.

Период исследований включал в себя все время обучения бакалавров в вузах (СФУ и СибГАУ) и первые 4 года обучения студентов-медиков (КрасГМУ). Продолжительность исследований была определена с учетом научных работ, утверждающих, что у большей части современных студентов выявлена зависимость ухудшения уровня физического здоровья в связи с переходом различных функциональных отклонений в хронические формы заболеваний за период обучения [7]. В начале и в конце каждого учебного года проводилось контрольное взвешивание молодых людей (юношей и девушек), принимавших участие в исследованиях. Молодые люди были разделены на равные группы по 120 человек в каждой. В каждом вузе было 2 группы для проведения исследований: юноши (n=120) и девушки (n=120). Исследуемые параметры определялись путем взвешивания всей группы и последующего вычисления среднего значения массы тела испытуемых в каждой группе. В исследованиях не использовались методы определения индекса массы тела, так как, по мнению ряда ученых, методики определения ИМТ носят субъективный характер и требуют дополнительных изучений [18]. Анализ статистической достоверности результатов проводился с помощью использования программы статистической обработки данных SPSS20. Достоверность значений, с учетом значительной выборки результатов, определялась по t-критерию Стьюдента.

На момент начала исследований были выявлены следующие значения показателей массы тела студентов. Диапазон веса тела у юношей на 1 курсе обучения составил от 74,6±0,8 кг до 78,2±0,6 кг. Среднее значение массы тела у студентов КрасГМУ равнялось 74,6±0,8 кг, у студентов СибГАУ – 75,9±0,4 кг, у студентов СФУ – 78,2±0,6 кг. У девушек на 1 курсе обучения диапазон средних значений массы тела составил от 53,2±0,5 кг до 58,4±0,7 кг. Студентки СибГАУ в среднем показали массу тела 53,2±0,5 кг, студентки СФУ – 55,9±0,8 кг, студентки КрасГМУ – 58,4±0,7 кг. На втором курсе обучения была обнаружена достоверная (P<0,05) динамика увеличения средних значений массы тела у студентов-юношей КрасГМУ, с 74,6±0,8 кг до 75,1±0,6 кг, у студенток КрасГМУ с 58,4±0,7 кг до 58,9±0,8 кг, и студенток СибГАУ с 53,2±0,5 кг до 53,9±0,3 кг. Значения массы тела студентов-юношей СФУ и СибГАУ несколько увеличились, но различия между значениями не были признаны достоверными. В среднем масса тела студентов из данных групп увеличилась на 0,3±0,04 кг. У девушек-студенток СФУ было обнаружено некоторое снижение значений массы тела, впрочем, довольно незначительное (в среднем показатели веса тела снизились на 0,2±0,07 кг).

На 3 курсе обучения была обнаружена достоверная (P<0,01) динамика увеличения показателей массы тела у студентов всех исследуемых групп. У юношей наибольшее увеличение значений массы тела продемонстрировали студенты СибГАУ с 76,2±0,4 кг до 78,4±0,5 кг. Студенты СФУ увеличили массу тела с 78,5±0,6 кг до 80,2±0,1 кг. Студенты КрасГМУ увеличили массу тела в среднем с 75,1±0,6 кг до 76,1±0,3 кг. У девушек наибольшее увеличение средних значений массы тела выявлено у студенток КрасГМУ с 58,9±0,8 кг до 62,3±0,8 кг. У студенток СибГАУ произошло увеличение показателей массы тела с 53,9±0,3 кг до 56,7±0,3 кг. Девушки-студентки СФУ увеличили массу тела в среднем с 55,7±0,8 кг до 56,9±0,6 кг. В период завершения исследований на 4 курсе обучения была выявлена разнонаправленная динамика колебаний показателей веса тела студентов. У студентов-юношей СФУ значения массы тела снизились в среднем на 0,4±0,1 кг, с 80,2±0,1 кг до 79,8±0,1 кг. Впрочем, данное снижение показателей массы тела было признано незначительным. Студенты КрасГМУ достоверно (P<0,05) увеличили массу тела с 76,1±0,3 кг до 76,9±0,5 кг. Студенты СибГАУ показали самое значимое (P<0,01) увеличение значений массы тела в среднем с 78,4±0,5 кг до 82,8±0,3 кг. У девушек-студенток наибольшее увеличение значений массы тела продемонстрировали также студентки СибГАУ. Значения массы тела увеличились с 56,7±0,3 кг до 59,4±0,5 кг. Студентки КрасГМУ значимо (P<0,01) увеличили показатели массы тела с 62,3±0,8 кг до 63,9±0,4 кг. У студенток СФУ значения массы тела значимо (P<0,05) повысились с 56,9±0,6 кг до 57,4±0,5 кг. Основные результаты исследований авторов представлены на рисунках 1 и 2.

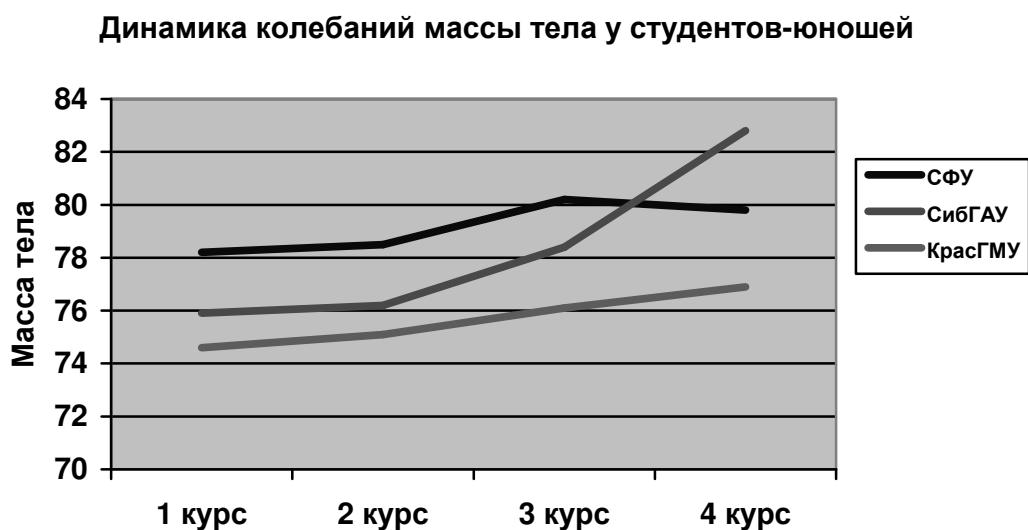


Рисунок 1

## Динамика колебаний массы тела у девушек-студенток

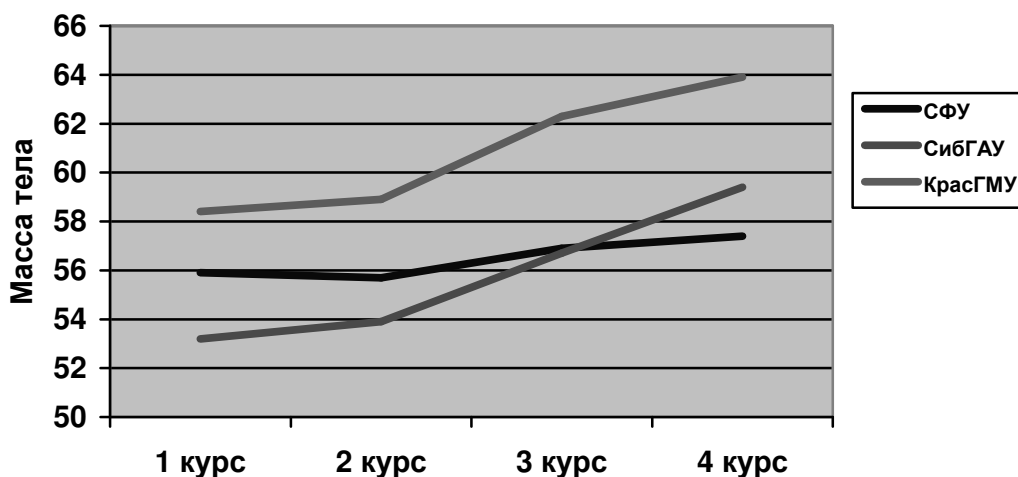


Рисунок 2

В последнее время специалисты предлагают к использованию различные методики сохранения значений массы тела студентов на оптимальном уровне. Предлагается значимое увеличение уровня повседневной двигательной активности молодых людей и создание здоровьесберегающей физкультурно-спортивной среды в образовательных учреждениях. Есть ряд исследований, указывающих на возможность успешной профилактики ожирения студентов путем контроля над весовыми диапазонами массы тела занимающихся в рамках дисциплины физического воспитания в вузах [4; 16; 17]. Однако в тоже время необходимо признать, что планомерная и структурная деятельность по увеличению уровня повседневной двигательной активности, профилактике угроз развития ожирения у студентов отсутствует в подавляющем большинстве учреждений высшего образования Российской Федерации. Наряду с этим присутствует негативная динамика ухудшения основных показателей уровня физического развития и здоровья студентов за период обучения в вузах [6; 13; 15]. Специалистам в области здравоохранения и высшего образования необходимо разработать новые, современные и эффективные методики сохранения здоровья студентов в период обучения молодых людей в вузах. По мнению авторитетных ученых данные методики обязательно должны включать в себя концепцию обучения культуре питания и развития действенных мотиваций для занятий регулярной физической активностью, преимущественно аэробной направленности в целях устранения угроз гиподинамии и развития ожирения у современных студентов [14; 16; 17].

**Выводы.** Результаты проведенных авторами исследований позволяют утверждать, что:

1. Выявлено достоверное ( $P < 0,01$ ) увеличение средних значений массы тела у студентов (юношей и девушек) в период обучения. Обнаруженная негативная динамика увеличения показателей массы тела свидетельствует о недостатке двигательной активности и наличии угрозы развития ожирения у молодых людей.

2. Существенный рост значений массы тела студентов начинается со 2 курса обучения. Специалистам в области здравоохранения и педагогам высшей школы необходимо скорректировать существующие методики физического воспитания и профилактики различных заболеваний среди студентов 2 курса.

3. Наличие динамики некоторого снижения показателей массы тела у части юношей, принимавших участие в исследованиях, в конце периода обучения позволяет надеяться на возможность успешной коррекции веса тела студентов для сохранения их здоровья и устранения угрозы развития ожирения среди молодых людей.

### Литература:

1. Голдаева П.Р., Павленко О.А. Заболеваемость ожирением среди студентов г. Томска // Современные проблемы науки и образования. 2016. №6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25920> (дата обращения: 12.02.2018).

2. Домничев А.В., Албегова И.Ф., Шаматонова Г.Л. Вовлеченность студенческой молодежи в занятия физической культурой, как условие и фактор укрепления их здоровья // Вестник спортивной науки. 2016. №1. С. 47 – 49.

3. Кудрявцев М.Д., Крамида И.Е., Осипов А.Ю. Влияние мониторинговых вредных привычек на здоровый образ жизни студентов // Теория и практика физической культуры. 2016. №6. С. 24 – 26.

4. Осипов А.Ю., Петухов К.Г., Петухова Л.А., Шнаркин С.М. Поиск эффективных способов увеличения уровня двигательной активности и коррекции массы тела студенческой молодежи // Проблемы современного педагогического образования. Серия: педагогика и психология. 2017. №55-4. С. 306 – 312.

5. Осипов А.Ю. Профилактика ожирения и гиподинамии среди студентов // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных организациях высшего образования. Здоровый образ жизни, как фактор профилактики наркомании. Материалы всерос. научно-практич. конф. / отв. ред. Е.В. Панов. Красноярск. СибЮИ МВД России, 2017. С. 208 – 211.

6. Осипов А.Ю., Толстопятов И.А., Лукин А.В., Спиринов В.С. Сохранение физического здоровья старших курсов обучения // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. №3-2 (59). С.173 – 179.



7. Осипов А.Ю., Гольм Л.А., Михайлова С.А. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов средствами физического воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. №2 (39). Т. 2. С. 178 – 182.
8. Пешков М.В., Шарайкина Е.П. Показатели массы тела студенческой молодежи: современное состояние проблемы // Сибирское медицинское обозрение. 2014. №4. С. 49 – 56.
9. Покровская Т.Ю. Социальное самочувствие студентов с избыточным весом: формы детерминации и направления социальной адаптации: Дис...канд. социол. наук. Казань, 2009. 211 с.
10. Родионова Т.И., Тепаева А.И. Ожирение – глобальная проблема современного общества // Фундаментальные исследования. 2012. №12-1. С. 132 – 136.
11. Романовский С.К. Двигательная активность, как основное условие поддержания и укрепления здоровья современных студентов с отклонениями в состоянии здоровья // Вестник спортивной науки. 2015. №3. С. 58 – 62.
12. Самамикоджеди Н. Оптимизация врачебного контроля за студентами с отклонениями в состоянии здоровья при занятиях физической культурой: Дис...канд. мед. наук. Москва, 2011. 102 с.
13. Bartnovskay L., Kudryavtsev M., Kravchenko V., et al. Individual health related applied activity in special health group girl-students' way of life in the process of their studying // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. 2017. №5. P.207–213. DOI:10.15561/18189172.2017.0502
14. Fagaras S., Radu L., Vanvu G. The level of physical activity of university students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. №197. P.1454–1457. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.07.094
15. Lebedinskiy V., Koipysheva E., Rybina L., et al. Age dynamic of physical condition changes in pre-school age girls, schoolgirls and students, living in conditions of Eastern Siberia // Physical Education of Students. 2017. №6. P.280–286. DOI:10.15561/20755279.2017.0604
16. Osipov A., Kudryavtsev M., Gruzinky V., et al. Means of optimal body mass control and obesity prophylaxis among students // Physical education of students. 2017. №1. P.40–45. DOI:10.15561/20755279.2017.0107
17. Osipov A., Kudryavtsev M., Fedorova P., et al. Components of positive impact of exposure on university physical culture and sports on students' physical activity // Journal of Physical Education and Sport. 2017. №2. P.871–878. DOI:10.7752/jpes.2017.02133
18. Peres A., Gabriel K., Nehme E. Measuring the bias, precision, accuracy, and validity of self-reported height and weight in assessing overweight and obesity status among adolescents using a surveillance system // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2015. №12 (1). S2. DOI:10.1186/1479-5868-12-S1-S2

**Педагогика**

**УДК 378.1**

**доктор педагогических наук, профессор Пак Любовь Геннадьевна**

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

**доктор педагогических наук, профессор Тавстуха Ольга Григорьевна**

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

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ВУЗА**

*Аннотация.* В статье охарактеризованы теоретические аспекты организации педагогического обеспечения субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза в контексте активного включения студента в личностно-средовое взаимодействие и социализирующую деятельность с учетом его интересов, потребностей; использование многообразия ресурсов (личностных, образовательного процесса, социума) для обогащения социального опыта, расширения диапазона социально-профессиональных знаний обучающегося; определение социально-педагогических проблем и использование адекватных мер, действий по разрешению затруднений личностного, образовательного, социально-коммуникационного характера.

*Ключевые слова:* педагогическое обеспечение, субъектно-развивающая социализация, обучающийся, вуз, личностно-средовое взаимодействие, интеграция в социум.

*Annotation.* In article theoretical aspects of the organization of pedagogical ensuring the subject developing socialization of the studying higher education institution in the context of active inclusion of the student in personal and environmental interaction and the socializing activity taking into account his interests, requirements are characterized; use of variety of resources (personal, educational process, society) for enrichment of social experience, expansion of range of social professional knowledge; definition of social and pedagogical problems and use of adequate measures, actions on permission of difficulties of personal, educational, social and communication character.

*Keywords:* pedagogical providing, the subject developing socialization, the student, higher education institution, personal and environmental interaction, integration into society.

**Введение.** В условиях современного динамично изменяющегося социума, находящегося в период непростых, противоречивых изменений, связанных с глобальными преобразованиями в социально-экономической, политической, социокультурной и других сферах российского общества актуализируется проблема кардинального повышения качества субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза, развитие его готовности к проявлению активности и лидерских качеств, сохранению духовно-нравственных ценностей человечества [5], формированию «компетентности к обновлению компетенций», осмысленному выбору целей и способов реализации жизненного пути.

Субъектно-развивающая социализация студента как социально-педагогическое явление — значимый процесс установления взаимоотношений личности с социумом (обществом и окружающей средой), обеспечивающий обогащение социальных знаний, формирование социально ориентированных мотивов и накопление социального опыта личностно-средового взаимодействия обучающегося вуза. В рамках субъектно-развивающей социализации студента особое значение придается ценности успешной интеграции

обучающегося в социум и его готовности к самостоятельной жизни; ценности самоорганизации обучаемого; ценности сосуществования, признания и понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества, уважения личности и ее прав; ценности социальной и профессиональной самореализации личности и ее свободного саморазвития; ценности смыслотворчества воспроизводства культурных норм, установок, идей и национальной самоидентификации.

Рассмотрение содержательных характеристик и смыслов субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза требует принципиального переосмысления опыта сопровождения социального и профессионального становления субъекта образования в условиях реформирования системы общества в целом, подключения новых источников и ресурсов, выбора оптимальной стратегии ее реализации, эффективного использования возможностей высшего образования. На первый план выходит содействие личностному принятию студентом социальных ценностей, норм социума, смена приоритетов взаимодействия и общения (созидательное взаимодействие и диалог), мобилизация ресурсов всех участников субъектно-развивающей социализации, поддержка инициативных проявлений саморазвития обучающегося в свободных формах деятельности. Это возможно посредством специального педагогического обеспечения субъектно-развивающей социализации студента вуза, связанного с реализацией определенного набора педагогических форм, методов, условий и технологий, целостно продуцирующих практическую реализацию возможностей социума и образования в профессиональном и социальном становлении обучающегося, актуализацию естественных мотивов самореализации личности и осознанное овладение ею обновленным диапазоном социальных знаний, умений в разнообразных сферах социальных практик.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является обоснование теоретических аспектов организации педагогического обеспечения субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Рассматривая феномен «педагогическое обеспечение» как научную категорию, мы связываем его с понятием субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза как сложного процесса личностно-средового взаимодействия, освоения социальной среды в целом, предусматривающего интериоризационный и интраиндивидуальный уровни. Выделяя две самостоятельные подсистемы, своеобразные каждой из которых заслуживает особого внимания, считаем, что они одновременно являются и автономными, и, объединяясь, составляют единое целое, и при взаимодействии друг с другом создают новую специфичность: субъектно-развивающая социализация (как процесс гармонизации отношений личности с окружающей действительностью) и педагогическое обеспечение (как комплексное социально-педагогическое явление, определяющее эффективные пути изменения характера традиционной социализации и повышения качества социализации субъектно-развивающего характера).

Успешность субъектно-развивающей социализации напрямую зависит от эффективности ее педагогического обеспечения, учитывающего социальный заказ (государственная политика в области образования, федеральные государственные образовательные стандарты, модель качества, идеал образованного и всесторонне развитого выпускника вуза, отражающихся в различных концепциях и программах, профессиограммах специалистов и др.) и связанного с созданием условий для оптимальной интеграции в социум профессионально и социально подготовленного студента на различных уровнях системы образования (страны, отрасли, региона, вуза), осуществляемого посредством использования социально-ориентированных действий, а также педагогизации управленческих технологий и средств достижения результата в определенной области [3].

В ходе исследования отчетливо выделился вариант, позволивший:

- трактовать понятие «педагогическое обеспечение» как особое социально-педагогическое явление, имеющее свою теоретико-методологическую стратегию, структуру, функциональную сущность и содержательные характеристики;

- рассматривать педагогическое обеспечение как совокупность взаимосвязанных педагогических средств, форм, методов, технологий, условий, обусловленную спецификой фасилитирующего (сопровождающего) характера педагогической деятельности, диалогового взаимодействия участников социализирующего процесса в условиях вуза;

- связывать педагогическое обеспечение с внешними условиями, отражающими общесоциальную потребность в социализации и подготовке конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного студента, как наиболее образованного представителя подрастающего поколения, способного самостоятельно и нестандартно действовать в современном мире;

- выделить в исследуемом явлении набор специальным образом организованных, структурированных и взаимодополняющих содержательных направлений, опосредующих разнообразие информационного обогащения, насыщения социализирующим содержанием образовательного процесса вуза в контексте расширения социальных связей и взаимодействия обучающегося с окружающим его миром.

В нашем исследовании педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза представлено оптимальной совокупностью взаимосвязанных педагогических средств, методов, форм, технологий, условий, содержательно определяющих последовательную переориентацию традиционной социализации (с преимуществом стихийного усвоения социальных знаний, установок, оценочных стереотипов, единообразия норм поведения) на социализацию субъектно-развивающего характера, интегрирующую смыслы внешних (социетальных) и внутренних (индивидуальных) подсистем, стимулирующих самомотивированное стремление студента к новым социокультурным знаниям, избирательно-оценочное овладение комплексом способов, моделей личностно-средового взаимодействия, приобретение нового социального опыта на основе позитивного отношения к социальным нормам и ценностям, когда внутреннее принятие социальных ориентиров регулирует внешнюю социальную деятельность [4].

С этих позиций педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза способствует:

- в организационном плане — оптимальному конструированию социально ориентированной деятельности студента; созданию условий для успешной коммуникации субъектов социообразовательной деятельности, поиску путей и средств обновления методов и технологий субъектно-развивающей социализации; организации целостного процесса субъектно-развивающей социализации с учетом интересов, потребностей, особенностей студента на основе его активного включения в личностно-средовое

взаимодействие и социализирующую деятельность, выстраивание эффективных стратегий поведения, определяющих согласование собственных действий и действий социальных партнеров;

- в содержательном плане — использование многообразия ресурсов (личностных, образовательного процесса, социума), позволяющих максимально эффективно реализовать творческий преобразующий характер деятельности студента, направленный на созидание нового, социально значимого; совершенствование системы диагностики социально ориентированной деятельности студентов; организация разных видов практики и научно-исследовательской работы обучающегося, способствующих приращению социального опыта коммуникативных взаимодействий, социальных связей, отношений за счет комплекса возможностей для саморазвития обучающегося вуза; определение социально-педагогических проблем и использование адекватных мер, действий, профессионально-личностного авансирования для оказания помощи и поддержки студенту в ходе конкретной ситуации затруднения личностного, образовательного, социально-коммуникационного характера;

- в личностном плане — становление социально успешной личности, владеющей не только системой знаний, но и системой инновационно-творческих средств, позволяющих свободно и ответственно определять свое место в жизни, обществе, культуре, самостоятельно ставить цели и находить оптимальные формы и методы их достижения, способной к конструктивной общественно значимой деятельности в условиях быстрых перемен и множественных вариантов для собственного выбора [6].

Определяя особенности организации исследуемого феномена, можно предположить, что педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза, приобретает фасилитирующий смысл (опосредованная, дозированная, превентивная помощь обучающемуся в решении индивидуальных или коллективных, общественных проблем, сложностей во взаимоотношениях с субъектами образовательного процесса), сопровождающий характер, определяющий приоритет интересов студента в социально ориентированной деятельности, сознательно выбирающего и ответственно преодолевающего трудности личностно-средового взаимодействия. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза оценивается в рамках поддержки саморазвития личности, помогающей создать доступные и адекватные потребностям субъекта образования условия неисчерпаемых возможностей «авторства», самостоятельности, творческой самостоятельности в достижении социальных, личностных и профессиональных акме вершин.

Результаты теоретического анализа позволили выявить особенности организации педагогического обеспечения, в соответствии с которыми происходит повышение результативности и качества субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза:

- латентный, недирективный, сопровождающий характер, определяющий формирование ориентационного поля развития студента, в котором происходит переходы: обучение → самообучение, развитие → саморазвитие, познание → самопознание, помощь → самопомощь;

- учет потенциала, психологических особенностей, свойств обучаемого, уровня его актуальных интересов и потребностей;

- вариативность социально ориентированной деятельности, инициирующей мотивацию достижения, социальную активность студента и возможности его самореализации;

- опора на опыт студента, включающий обыденный опыт (сформированный на основе информации бытового уровня), профессиональный опыт (информация учебная), социальный и исторический опыт (информация, полученная в результате коммуникативных связей или заложенная предыдущими поколениями в материальных объектах) [1];

- интенсификация побудительных мотивов самоутверждения, самореализации в мире и профессии;

- диалогизация межсубъектных отношений, установка на признание равного права проявления и развития субъектной сущности каждого;

- ориентир на преодоление рисков личностно-средового взаимодействия;

- предоставление обширного комплекса возможностей образовательного процесса (использование новых форм организации, средств, программ, условий, технологий) и социокультурной среды (организация взаимодействия с социальными институтами, социальными партнерами), провоцируя обучаемых на проявление самостоятельности, свободной и преобразующей активности.

Эти позиции, в сущности, изменяют смыслы, цель, характеристики, условия сложившейся практики социализации, менталитет субъектов взаимодействия, стимулируют разработку различных функций, содержательных направлений продуктивности педагогического обеспечения, учитывающих направленность успешности субъектно-развивающей социализации студента (с позиции личности, социума, будущей профессиональной деятельности), а также социальный опыт, мотивы и отношения, интересы и потребности обучающегося на конкретном этапе личностного, социального и профессионального становления.

При этом необходимо отметить, что сущность педагогического обеспечения субъектно-развивающей социализации обучающегося выражается в том, что оно направлено не на получение сиюминутного педагогического результата, а является долговременным побудителем реакции накопления индивидом позитивных потенциалов саморазвития, используемых последним для своего личностно-профессионального роста даже после прерывания действий педагогического обеспечения [2].

**Выводы.** Таким образом, педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза обуславливает качественное освоение студентом новых социальных ролей, сознательное расширение социальных контактов, осознанно-мотивированное включение студента в социальные отношения, определяющее освоение нового ролевого набора в социальной структуре общества, обновление диапазона социальных знаний, умений и их эффективное использование, развитие способности обучающегося к активному участию в жизни общества.

Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента базируется на следующих постулатах: обновление цели субъектно-развивающей социализации, направленной на самореализацию студента, его социальную успешность при усвоении системы общечеловеческих ценностей; новое содержание субъектно-развивающей социализации, соотношенное с личными потребностями, опытом субъекта, активно преобразующего свой образ жизни; вариативность социально ориентированных методов и форм, технологий с учетом их выбора обучающимся; диалогово-созидательный, фасилитирующий стиль педагогического и профессионального общения; содействие субъектной включенности обучающегося в личностно-средовое взаимодействие и социализирующую деятельность с продуктивным использованием его

внутренних потенциалов; своевременное определение социально-педагогических проблем субъектно-развивающей социализации студента и использование адекватных мер, действий по разрешению затруднений личностного, образовательного, социально-коммуникационного характера.

Успешная субъектно-развивающая социализация студента в результате грамотного педагогического обеспечения происходит как оптимальная, гармоничная интеграция обучающегося в социум, задающая качественно новый созидательный уровень бытия (с позиции личности — стремление стать субъектом разнообразной деятельности: познания, общения, досуга, труда; с позиции социума — умение каждого обучающегося свободно и ответственно определять свое место в жизни, обществе, культуре; с позиции будущей профессиональной деятельности — готовность к продуктивному исполнению многообразных функций на уровне специальности).

#### **Литература:**

1. Белкин А. С. Опора на витагенный (жизненный) опыт - ключ к сотрудничеству, путь к личности ребенка // Мир гуманитарной культуры. Витагенные педагогические технологии. Ростов-на-Дону, 1999. Вып. 1.
2. Григорьева Н. Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте экокультурного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2000. 39 с.
3. Липский И. А. Воспитание как социальный институт // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2004. С. 48–54.
4. Пак, Л. Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания: монография. М.: Изд-во Университета Российской академии образования, 2010. 180 с.
5. Проект стратегии развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] URL: [http://pokolenie-2020.ru/assets/images/materials/strateg\\_2025.pdf](http://pokolenie-2020.ru/assets/images/materials/strateg_2025.pdf)
6. Тавстуха О. Г. Инициация рефлексивной деятельности учащихся как один из инновационных способов осуществления воспитательного процесса // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях: мат. VI междунар. научн.-практ. конференции. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2011. С. 514–519.

**Педагогика**

**УДК 378**

**аспирант Переверзева Юлия Сергеевна**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

**доктор педагогических наук, профессор Филimonюк Людмила Андреевна**

ГАОУ ВО "Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт" (г. Невинномысск),

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

### **НРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

*Аннотация.* В статье рассмотрены направления внеучебной деятельности колледжа, формирующие нравственно-профессиональные качества студентов; формы внеучебной работы со студентами по разным направлениям; определены методы направленные на успешную реализацию внеучебной деятельности колледжа; проведено исследование ценностных ориентаций современной учащейся молодежи - студентов колледжа Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, студентов педагогического отряда института и студентов бакалавриата факультета техники и современных технологий института.

*Ключевые слова:* внеучебная деятельность колледжа, нравственно-воспитательный потенциал, внеучебная работа, специалист среднего звена, ценностные ориентации.

*Annotation.* The article considers the directions of extracurricular activities of the College, shaping the moral and professional qualities of students; forms of extracurricular work with students in different areas; identified methods to successful implementation of the extracurricular activities of the College; a study of value orientations of modern students - College students Nevinnomyskiy state humanitarian-technical Institute, students of the pedagogical team of the Institute and undergraduate students of the faculty of technics and modern technologies of the Institute.

*Keywords:* extracurricular activities the College, moral and educational potential, extracurricular activities, specialist mid-level value orientations.

**Введение.** В сфере среднего профессионального образования внеучебная работа колледжа является важным звеном процесса качественной подготовки будущих специалистов той или иной области, целостной динамической системы учреждений среднего звена образования. Важной задачей колледжа является развитие личности активного студента, реализуемое через взаимодействие с педагогическим составом, окружающей социальной средой, а также обеспечение помощи и поддержки студента в творчестве и самореализации, его способности и готовности к самостоятельному решению любых практико-проектируемых и профессиональных задач. Внеучебной деятельностью можно назвать работу преподавателей и административного аппарата колледжа, результат которой должен быть направлен на формирование требуемых и установленных нравственно-личностных и профессиональных качеств будущих специалистов среднего звена посредством активного вовлечения обучающихся в культурно-досуговую, общественную, научно-инновационную, профессиональную, патриотическую, волонтерскую, вожатскую жизнь СУЗа.

**Формулировка цели статьи.** Целью научного исследования является изучение нравственно-воспитательного потенциала внеучебной деятельности в процессе формирования профессиональных качеств у студентов колледжа.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ научно-педагогических статей и работ Левченко Н.В., Данилюк А.Я., Черноусовой Ф.П. и др. [2- 4; 10] по приведенной тематике позволяет сделать вывод о том, что внедрение особых требований и принципов, направленных на воспитание у студентов колледжа нравственно-профессиональных качеств, показывает значительные преимущества внеучебной деятельности.

В качестве основного требования к организации нравственно-воспитательной внеучебной работы предлагается использовать сочетание добровольности, увлекательности и педагогической действенности. Не менее важным требованием для эффективной организации внеучебной деятельности СУЗа, воспитывающим нравственно-профессиональные качества студента, выступает учет возрастных особенностей обучающихся, а также имеющийся уровень развития конкретной студенческой группы или коллектива, а также индивидуальные и групповые интересы, насущные потребности студентов, их мотивация, интерес, способности, ценности, наклонности, жизненные и профессиональные ориентиры.

Воспитание нравственно-профессиональных черт студента колледжа как личности имеет свою определенную специфику, выступая разносторонним и сложным процессом, который состоит из профессиональных, педагогических, социально-психологических воздействий, особенностью которых является их непрерывность и отсроченность результата во времени.

Целью внеучебной работы колледжа в области нравственного воспитания студента выступает возможность развития конкурентоспособного, ориентированного на общечеловеческие ценности будущего специалиста, способного с профессиональной точки зрения решать поставленные задачи, осмысливать последствия принимаемых решений, имеющих практико-ориентированную направленность и нести гражданскую и нравственную ответственность за свои действия с профессиональной точки зрения. Общий подход к нравственно-воспитательной деятельности студентов колледжа ориентирован на реализацию в учебно-воспитательном процессе идеи гуманизма и профессионализма. В соответствии с общей целью нравственного воспитания студентов СУЗа в качестве основных приняты направления нравственно-воспитательной внеучебной работы: культурно-нравственное, профессионально-трудовое, гражданско-мировоззренческое и волонтерско-патриотическое.

Выбор направлений внеучебной деятельности со студентами колледжа сформировался в ходе естественного историко-культурного развития среднего специального образования в России и нацелен на создание благоприятной воспитывающей социально-педагогической среды СУЗа, организацию гражданско-патриотического воспитания студентов колледжа, организацию инновационной, научно-исследовательской работы обучающихся во внеучебное время, проведение научных, методических, практических конференций по внеучебной работе [1].

Рассмотрим направления внеучебной деятельности колледжа ГАОУ ВО «Невинномысского государственного гуманитарно-технического института» (далее – колледж НГТИ):

- культурно-нравственное направление внеучебной деятельности. Задачи направления: воспитание высокого уровня нравственной культуры, честности, порядочности, добросовестности, убежденности в необходимости выполнения норм морали; воспитание моральных качеств личности, навыков и умений подобающего поведения в различных ситуациях на практике; воспитание устойчивой потребности в понимании других людей и толерантности, проявление интереса к широкому кругу окружающих проблем, возникающих в рамках подготовки к той или иной профессии.

- профессионально-трудовое направление внеучебной деятельности. Задачи направления: приобщение студентов к профессионально-трудовой, научно-исследовательской и инновационной деятельности и связанным с нею социальным функциям в соответствии со спецификой образования среднего звена; воспитание интереса к постоянному обновлению знаний, а также умений и навыков самостоятельной работы и саморазвития.

- гражданско-мировоззренческое направление внеучебной деятельности. Задачи направления: развитие и воспитание у студентов осознания гражданского долга и собственного достоинства, личной ответственности, уважения, самопознания и самоконтроля.

- волонтерско-патриотическое направление внеучебной деятельности. Задачи направления: активация обучающихся на добровольческую деятельность, развитие позитивного влияния на сверстников при выборе ими жизненных ценностей, формирование в студенческой среде негативного отношения к употреблению психоактивных веществ, навыков социально-ответственного поведения, а также пропаганда здорового образа жизни, внедрение новых форм организации занятости студентов для развития их самостоятельной познавательной деятельности, профилактики вредных привычек, воспитания здорового образа жизни, формирование позитивных установок учащихся на добровольческую деятельность.

В качестве конкретных форм внеучебной деятельности в колледже НГТИ используются: тематические беседы и кураторские часы на темы проблем нравственности, патриотизма, гражданственности; диспуты или дискуссии: «Моя профессия – моя гордость!», «Духовность – норма человеческой жизни!»; студенческие научно-практические конференции; благотворительные акции и (или) марафоны с участием людей преклонного возраста, детей из малообеспеченных семей и детей-сирот из детских домов, конкурсы профессионального мастерства: «Энергия поколений», «Ценю! Помню! Горжусь!», «Мисс и мистер колледжа», «Старостат»; участие в городских, районных, краевых творческих инициативах и конкурсах; проведение традиционных мероприятий: «День знаний», «День преподавателя», «Зимница – старт зимы», «День кафедры» и т.п.

Одной из основных целей колледжа НГТИ, выступает воспитание конкурентоспособного, ориентированного на общечеловеческие ценности будущего специалиста, способного с профессиональной точки зрения решать поставленные и возникающие в процессе профессиональной деятельности задачи, осмысливать последствия принимаемых практико-ориентированных решений и нести нравственную и гражданскую ответственность за свои поступки и действия. Как отмечают в своей работе А.А. Деркач и Н.В. Кузьмина: «общая цель воспитания студентов достигается посредством ее реализации системой воспитательных структур и решением конкретных задач, среди которых наиболее актуальными являются воспитание у студентов социально важных качеств посредством участия студентов в общественно-важных делах колледжа; самосознания и создания условий для самореализации личности студента; ориентирования студентов на гуманистические мировоззренческие установки и жизненные ценности; потребности студентов к освоению ценностей общечеловеческой и национальной культуры; воспитание у студентов высокого чувства профессионального долга, ответственности, терпения, наблюдательности, эмпатийности, интуиции, интеллекта, уважительное отношение к людям, добросовестность, отзывчивость, твердость характера, состояние постоянной готовности оказать помощь» [3].

Воспитательная внеучебная деятельность должна учитывать специфику обучения по конкретным специальностям, использовать прогрессивные технологии и формы организации [5-7].

Воспитательные задачи внеучебной деятельности колледжа НГГТИ реализуются в представленных выше направлениях работы в соответствии с этапами социализации студентов.

Специфические методы используются для успешной реализации внеучебной деятельности колледжа НГГТИ, предполагающие учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, например, внеучебная работа со студентами первых курсов состоит из:

- адаптационной внеучебной программы, по каждому из имеющихся направлений;
- свободного доступа к имеющейся полной и необходимой информации о специфике обучения и внеучебной деятельности колледжа НГГТИ, о возможности участия в заинтересовавших мероприятиях, кружках, конкурсах и т.п.;
- слаженной работы системы «студенческая группа – староста – куратор – преподавательский состав кафедры» [8].

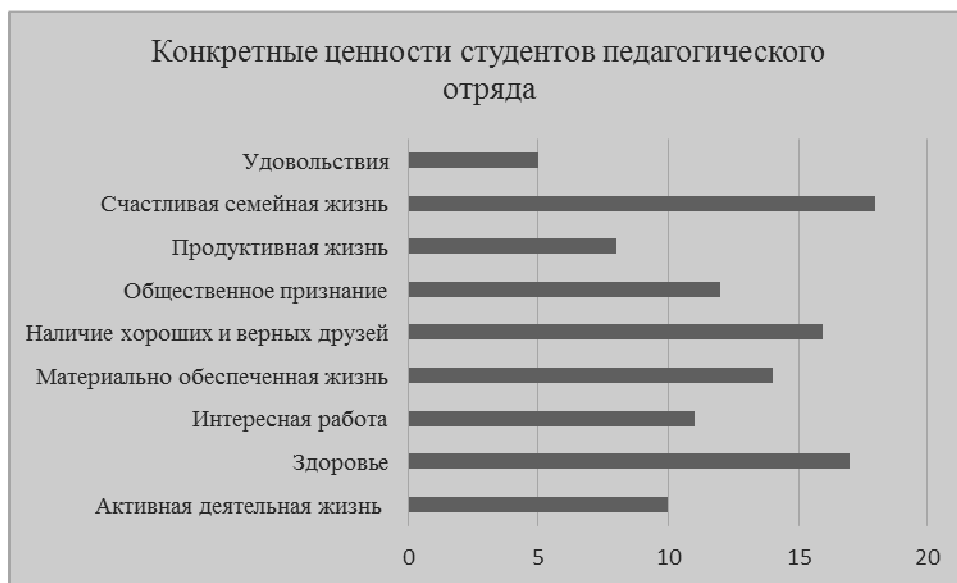
Применение приведенных выше специфических методов внеучебной деятельности колледжа НГГТИ позволило успешно интегрировать «новичков» в сложившуюся систему образования среднего звена. Интеграция обучающихся продолжается на протяжении всех курсов обучения в колледже. Непосредственно индивидуальная активность каждого студента и уровень развития внеучебного воспитательного пространства в колледже НГГТИ влияют на продолжительность адаптационного периода в каждом конкретном случае. Откуда вытекают критерии интегрированности студента колледжа в образовательную систему среднего звена, выражающиеся в результатах обучения и нравственной воспитанности.

Нами было проведено исследование ценностных ориентаций современной учащейся молодежи: студентов колледжа ГАОУ ВО «Невинномысского государственного гуманитарно-технического института», студентов педагогического отряда НГГТИ «Надежда» и студентов бакалавриата факультета техники и современных технологий НГГТИ. В процессе исследования были установлены ценностные ориентации учащейся молодежи в экспериментальных группах в современных условиях, конкретные и абстрактные, такие как счастливая семейная жизнь, любовь, здоровье, свобода, наличие хороших и верных друзей, жизненная мудрость, общественное признание.

А также этические ценности, ценности общения и дела, такие как ответственность, независимость, самоконтроль, воспитанность, жизнерадостность, чуткость, образованность, смелость, аккуратность, исполнительность и рационализм.

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку респондентов в содержательные блоки на тех или иных основаниях. Так, среди терминальных ценностей выделяются «конкретные» и «абстрактные».

Среди конкретных терминальных ценностей студентов педагогического отряда НГГТИ выделяются счастливая семейная жизнь, здоровье, а также наличие хороших и верных друзей Рис. 1.:



**Рисунок 1. Соотношение конкретных терминальных ценностей студентов педагогического отряда «Надежда» НГГТИ**

Среди абстрактных терминальных ценностей студентов педагогического отряда НГГТИ особое место занимают такие, как любовь и свобода рис. 2:



**Рисунок 2. Соотношение абстрактных терминальных ценностей студентов педагогического отряда «Надежда» НГГТИ**

Лидирующие конкретные терминальные ценности студентов бакалавриата НГГТИ – это здоровье, наличие друзей и только потом счастливая семейная жизнь рис. 3:



**Рисунок 3. Соотношение конкретных терминальных ценностей студентов бакалавриата НГГТИ**

Первостепенные абстрактные терминальные ценности студентов бакалавриата НГГТИ – это любовь и жизненная мудрость:



**Рисунок 4. Соотношение абстрактных терминальных ценностей студентов бакалавриата НГГТИ**

У студентов колледжа НГГТИ предпочтения были отданы таким конкретным терминальным ценностям, как здоровье, общественное признание и наличие хороших и верных друзей:



**Рисунок 5. Соотношение конкретных терминальных ценностей студентов колледжа НГГТИ**

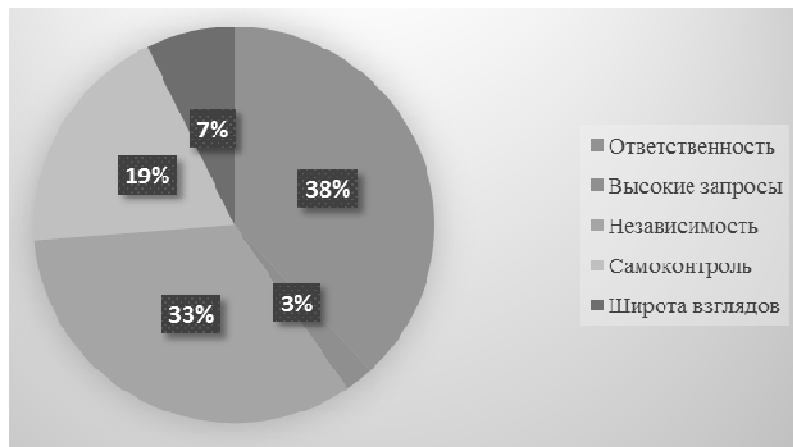
Среди студентов колледжа НГГТИ первостепенные абстрактные терминальные ценности были выделены следующие: любовь, свобода и жизненная мудрость:





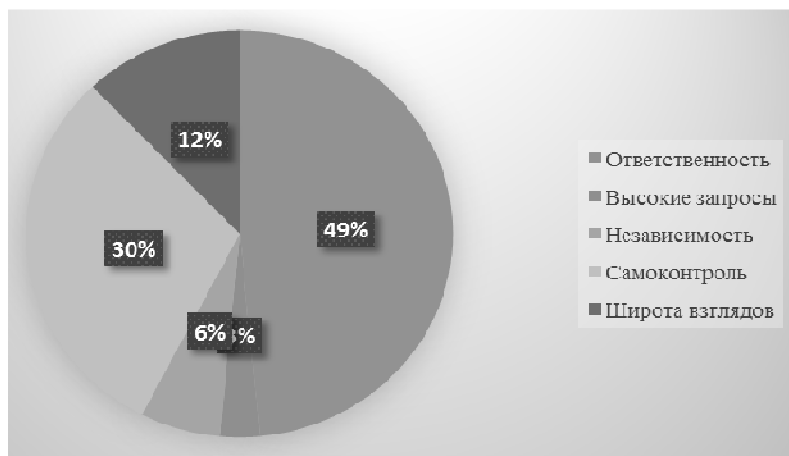
**Рисунок 6. Соотношение абстрактных терминальных ценностей студентов колледжа НГГТИ**

Среди инструментальных ценностей у респондентов был выделен такой содержательный блок, как этические ценности. Большинство студентов педагогического отряда НГГТИ отдали предпочтение таким этическим инструментальным ценностям, как ответственность и независимость:



**Рисунок 7. Соотношение инструментальных ценностей студентов педагогического отряда «Надежда» НГГТИ**

Студенты бакалавриата НГГТИ выбрали лидирующими такие этические ценности, как ответственность и самоконтроль:



**Рисунок 8. Соотношение инструментальных ценностей студентов бакалавриата НГГТИ**

У студентов колледжа НГГТИ преобладающие этические ценности – это ответственность и независимость:

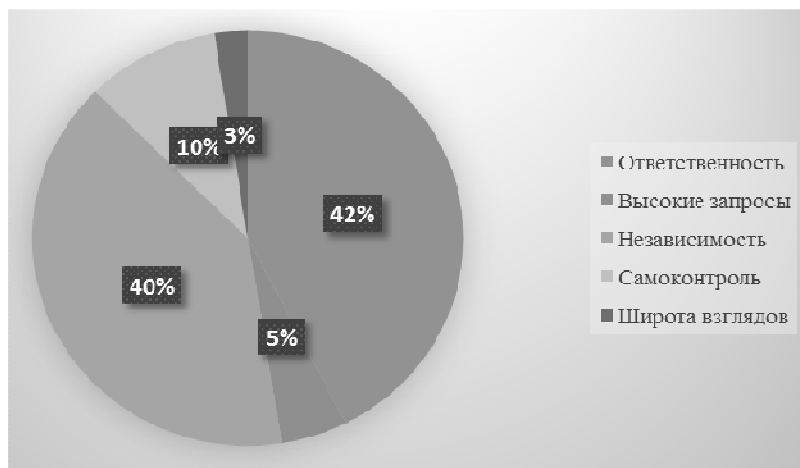


Рисунок 9. Соотношение инструментальных ценностей студентов колледжа НГГТИ

Проведенное экспериментальное исследование, направленное на изучение нравственного компонента воспитания учащейся молодежи, позволяет сделать вывод, что в дальнейшем необходимы: целенаправленная работа по формированию мотивационно-ценностной сферы личности учащихся в колледже; совокупность системы специально организованных действий по развитию содержательно-процессуального аспекта воспитательно-нравственной культуры.

**Выводы.** Таким образом, воспитание профессионально-нравственных качеств у студентов колледжа следует рассматривать как процесс развития сложившегося национального самосознания, основанный на имеющихся базовых национальных, гражданских ценностях личности, ценностях семейной и личной жизни, которыми будущий специалист должен руководствоваться в жизни и профессиональном становлении, а внеучебная деятельность образовательного учреждения выступает связующим звеном для дальнейшего гармоничного развития студента колледжа как профессионала своего дела.

#### Литература:

1. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография / под ред. Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова и др. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009.
3. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993. – 752 с.
4. Левченко Н.В. Духовно-нравственное воспитание студентов педагогических специальностей // Теория и практика общественного развития. -№ 22. – 2015 – С. 248-250.
5. Петрова Н.П. Открытое образование и его функции в информационном обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2007. № 5. С. 120-124
6. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные образовательные технологии в высшей школе - Ростов-на-Дону, 2016.
7. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные тенденции развития высшего профессионального образования - Ростов-на-Дону, 2016.
8. Положение о самостоятельной работе обучающихся по программам среднего профессионального образования в колледже ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» / Электронный ресурс: [http://xn--c1aap1a.xn--p1ai/images/stories/kolledj/docs/Method\\_Pologenie\\_SRS\\_04.02.2016.pdf](http://xn--c1aap1a.xn--p1ai/images/stories/kolledj/docs/Method_Pologenie_SRS_04.02.2016.pdf)
9. Садыханова Р.Ш. Воспитательный потенциал внеучебной работы в формировании профессионально-нравственных качеств у студентов медицинского колледжа / Вестник Университета. - 2013. - № 13. – С. 255-258.
10. Черноусова Ф. П. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования потребности человека в человеке, АУН в школе. - М.: УЦ «Перспектива», 2013.

УДК:796.088

**кандидат педагогических наук, доцент Пестряева Людмила Шейисдановна**

Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары);

**доцент Глинкин Борис Николаевич**

Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары)

### СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ГИРЕВОГО СПОРТА

*Аннотация.* В статье приводятся результаты эксперимента, проведенного в Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, подтверждающие эффективность спортивно-ориентированного подхода в физическом воспитании студентов с использованием средств гиревого спорта.

*Ключевые слова:* студенческая молодежь, спортивно-ориентированное физическое воспитание, элективные курсы по физическому воспитанию и спорту, гиревой спорт, уровень теоретических и методических знаний, показатели относительной силы мотивов занятий гиревым спортом.

*Annotation.* The article presents the results of the experiment conducted in the Chuvash state agricultural Academy, confirming the effectiveness of a sports-oriented approach in the physical education of students using the means of weight lifting.

*Keywords:* student youth, sports-oriented physical education, elective courses in physical education and sports, weight sport, the level of theoretical and methodological knowledge, indicators of the relative strength of motives for weight lifting.

**Введение.** Физическое воспитание студенческой молодежи в вузах как учебная дисциплина является важнейшим базовым компонентом формирования общей и профессиональной культуры современного специалиста.

В последние годы значительно возросло количество научных работ, посвященных исследованию новых концепций преподавания физической культуры и спорта в высших учебных заведениях. Одним из путей повышения физического развития и функциональных показателей студентов к физическим нагрузкам является спортивно-ориентированный подход к физическому воспитанию в образовательных учреждениях [1, 2, 3, 7].

С переходом в России на двухуровневую систему подготовки высшего образования введена учебная дисциплина элективные курсы по физической культуре и спорту. Она представлена как важнейший компонент, направленный на формирование осознанной потребности в занятиях физической культурой и спортом, являющимися средством укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни.

Преподавание этой дисциплины заключается в обеспечении студентов свободой выбора, адекватной интересам, склонностям, потребностям и возможностям студентов. Данный подход к проведению занятий должен способствовать мотивации молодежи к регулярным занятиям физической культурой и спортом и повышению их физической и спортивной подготовленности.

Идея спортивно-ориентированного физического воспитания возникла ещё в 20 веке, но до сих пор не нашла повсеместного распространения в образовательной системе вузов. При традиционных методиках преподавания дисциплины изучение видов спорта происходит частично и не отражает её сущность. Следовательно, дисциплина элективные курсы по физической культуре и спорту, должна базироваться на конкретных видах спорта, а проводимые занятия направлены на достижение спортивных результатов.

Процесс спортивно-ориентированного физического воспитания опирается на принципы создания наибольших возможностей для освоения ценностей физической культуры и спорта, обязательности использования технологии тренировки и объединения студентов в учебно-тренировочные группы. Учитывая сказанное, теоретическими предпосылками спортивно-ориентированного физического воспитания в сельскохозяйственных вузах становятся следующие положения:

- определение, отбор и дальнейшая ориентация студентов на выбранный вид спорта;

- занятия по дисциплине элективные курсы по физической культуре и спорту должны трансформироваться в спортивно-ориентированные формы, с активным привлечением тренировочных средств и тренировочной программы;

тренировочные занятия должны проводиться с учетом форм, методов, методик, технологий и средств спортивной тренировки выбранного вида спорта.

гиревой спорт представляет собой одну из привлекательных форм приобщения студенческой молодежи к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Сущность спортивно-ориентированного физического воспитания выступает как одна из актуальных и инновационных тенденций современного физкультурно-спортивного образования.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время ведется активное внедрение спортивно-ориентированного физического воспитания в процесс обучения по дисциплине элективные курсы по физической культуре и спорту [2]. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, спортивно-ориентированное обучение является инновационным. С учетом этого на базе Чувашской государственной сельскохозяйственной академии была создана учебно-тренировочная группа по гиревому спорту. В рамках дисциплины элективные курсы по физической культуре и спорту был проведен педагогический эксперимент.

В ходе эксперимента применялись следующие методы исследования: тестирование физических качеств, анализ уровня теоретических и методических знаний в области физической культуры и спорту и показателей относительной силы мотивов занятий спортом, методы математической статистики.

Эксперимент проводился в течение трех лет. Экспериментальную группу составили студенты - спортсмены по гиревому спорту, контрольную студенты, обучающиеся по традиционной системе. В обеих группах возраст составлял 18-22 года.

Экспериментальная группа 30 человек, занимались по разработанному тренировочному плану, который направлен на улучшение соревновательного результата. Контрольная группа занималась по традиционной системе и состояла из 50 человек.

В ходе эксперимента у студентов осуществлялись измерения показателей развития основных физических качеств в конце 1 и 6 семестра. Все испытуемые относились к основной медицинской группе. Контроль за развитием физических характеристик проводился по основным нормативам (таблица 1).

Таблица 1

**Анализ показателей физических характеристик по контрольным нормативам**

Контрольные нормативы	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Достоверность различий
	до	после	до	после	
1000 м, (мин)	3,36	3,10	3,40	3,37	$P \leq 0,05$
Подтягивание на высокой перекладине, (кол. раз)	12	18	12	12	$P \leq 0,05$
100 м, (сек.)	14,3	13,9	14,2	14,1	$P \leq 0,05$
Прыжок в длину с места, (см)	225	230	218	222	$P \leq 0,05$

Анализ полученных данных показал, что показатели при выполнении контрольных упражнений у студентов - гиревиков статистически достоверно значительно улучшились в показателях на выносливость и силовую выносливость. А скоростные и скоростно-силовые показатели улучшились не значительно. Это связано со спецификой соревновательного упражнения в гиревом спорте (выполняется до предельного уровня, который определяется максимальным количеством подъемов гирь за 10 минут). У студентов контрольной группы показатели так же улучшились во всех упражнениях, но без значительных изменений. Во всех видах испытаний результат экспериментальной группы был выше, чем результат контрольной группы.

Для выявления уровня теоретических и методических знаний в начале эксперимента и после проводилось тестирование по дисциплине «Физическая культура и спорт». Работы оценивались по десятибалльной шкале. Тестовые задания включали 5 вопросов по теоретическим знаниям, 5 вопросов методического характера. Например:

1. Дать определение «физическому воспитанию», «физической подготовке», «физическому развитию», «физическому совершенству», «спорту».

2. Определить цели и задачи физического воспитания.

3. Дать определение основным физическим качествам.

4. Дать классификацию физическим упражнениям.

5. Объяснить влияние оздоровительных сил природы на здоровье.

6. Методы физического воспитания. Дать характеристику.

7. Что относится к специфическим методам физического воспитания?

8. Что относится к общепедагогическим методам физического воспитания?

9. Подобрать эффективные имитационные и подводящие упражнения.

10. Подобрать упражнения для эффективного исправления ошибок.

Тестовые задания оценивались следующим образом: за правильный ответ ставилось 2 балла, не полностью раскрытый ответ - 1 балл, не смог ответить - 0 баллов. На ответы по предложенным вопросам отводилось 10 минут.

Как видно из данных таблицы 2, существенное преимущество в показателях теоретических и методических знаний имеют студенты из экспериментальной группы.

Таблица 2

**Показатели качества усвоения знаний по дисциплине «Физическая культура и спорт» экспериментальной и контрольной групп**

Виды знаний	Показатели качества усвоения знаний				Достоверность различий
	Контрольная		Экспериментальная		
	до	после	до	после	
Теоретические знания	6,91±1,93	7,29±2,18	6,98±2,15	9,82±2,35	$P \leq 0,01$
Методические знания	6,78±2,14	6,84±2,16	7,79±2,24	9,58±2,07	$P \leq 0,01$

Установленное преимущество студентов экспериментальной группы по усвоению знаний по дисциплине «Физическая культура и спорт» можно объяснить тем, что в содержание спортивной тренировки входят различные стороны подготовки спортсмена: теоретическая, техническая, физическая, тактическая и психическая [5]. Студенты на учебно-тренировочных занятиях решали следующие задачи:

- освоение техники и тактики гиревого спорта;
- совершенствование двигательных качеств и повышение возможностей функциональных систем организма, обеспечивающих успешное выступление на основных стартах;

- воспитание характера и трудолюбия;

- воспитание устойчивой психической подготовленности;

- приобретение теоретических и методических знаний, необходимых для успешной тренировочной и соревновательной деятельности.

Такой подход к занятиям способствует повышению активного отношения студентов к физкультурно-спортивным дисциплинам [4].

Исследования показателей относительной силы мотивов занятий спортом в 1 семестре до начала эксперимента и в 6 семестре, после окончания эксперимента показали, что продолжительность и эффективность занятий спортом студентов зависит от мотивов. Следовательно, знания особенностей мотивов занятий спортом позволяют направленно воздействовать на процесс их формирования в этапах спортивной подготовки [9]. Измерение показателей относительной силы мотивов занятий спортом проводилось с использованием методики «Мотивы занятий спортом», разработанной А.В. Шаболатас [12]. Определялась относительная сила 10 мотивов. В таблице 3 приведены показатели относительной силы занятий спортом у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 3

**Показатели относительной силы мотивов занятий спортом у студентов с учетом спортивной квалификации, баллы ( $\bar{X} \pm \delta$ )**

Мотивы занятий физическими упражнениями	Спортивная квалификация				Достоверность различий
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		
	до	после	до	после	
1. Спортивная направленность					
Мотив достижения успеха в спорте	21,8±2,7	25,6±3,1	19,8±2,8	20,1±1,2	<0,05
Спортивно-познавательный мотив	15,9±3,4	20,9±3,9	10,1±2,3	10,9± 2,4	<0,01
Гражданско-патриотический мотив	20,1±2,9	22,4±3,7	22,1±2,6	22,4±3,4	<0,01
2. Полуспортивная направленность					
Мотив социального самоутверждения	21,3±3,9	21,6±4,2	26,1±2,6	26,4±3,4	<0,01
Социально-эмоциональный мотив	17,5±2,7	19,8±3,3	17,5±2,3	18,0±3,1	<0,01
Социально-моральный мотив	16,1±1,8	16,2±2,6	14,1±2,5	14,4±3,2	<0,01
3. Физкультурно-оздоровительная направленность					
Мотив подготовки к профессиональной деятельности	10,3±3,1	13,8±2,7	10,7±1,6	11,4±3,0	<0,05
Мотив эмоционального удовольствия	16,6±3,2	16,8±3,5	23,3±3,1	24,6±4,2	<0,01
Мотив физического самоутверждения	14,2±2,7	15,0±2,5	16,1±2,0	16,2±1,4	<0,01
Рационально-волевой мотив	11,5±2,1	12,0±2,1	8,7±1,7	9,0 ±1,6	<0,01

Из таблицы видно, что у студентов - гиревиков после эксперимента мотив достижения успеха в спорте значительно вырос. Надо отметить, что изначально показатели по этому мотиву были одинаковы у обеих групп. У контрольной группы доминирует мотив социального самоутверждения. Это связано с тем, что студенты, занимающиеся по традиционной системе физического воспитания не могут проявить свои способности на соревнованиях, так как это делают студенты, занимающиеся гиревым спортом. Следовательно, у них появляются потребности в самоутверждении и реализации своих достижений в физкультурном развитии через спортивно-ориентированный подход к занятиям физической культурой. Последние места в иерархии мотивов у обеих групп занимает мотив подготовки к профессиональной деятельности и рационально-волевой мотив.

Сравнивая значимость мотивов занятий спортом для испытуемых обеих групп после эксперимента, можно отметить, что студенты экспериментальной группы имеют существенное преимущество перед студентами контрольной группы в относительной силе таких мотивов, как мотив достижения успеха в спорте (25,6 против 20,1 балла), спортивно-познавательный мотив (20,9 против 10,9 балла).

Для студентов, занимающихся гиревым спортом мало значимыми являются мотивы, характеризующие физкультурно-оздоровительную направленность личности – мотивы физического самоутверждения и рациональной волевой мотив. Это объясняется тем, что они относятся к категории спортсмен. Поэтому для них наиболее значимы мотивы, характеризующие спортивную (мотив достижения успеха и гражданско-патриотический мотив) и полуспортивную (мотив социального самоутверждения) направленность.

В мотивационной структуре, отражающей отношение к занятиям спортом, у студентов – гиревиков наблюдалось незначительное преобладание мотивов полуспортивной направленности над спортивной, а у студентов, контрольной группы мотивы полуспортивной направленности отличались наибольшей силой.

**Выводы.** На основе результатов трехлетнего педагогического эксперимента можно сделать следующие выводы:

- результаты исследования указывают на эффективность использования гиревого спорта в рамках дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в сельскохозяйственных вузах;
- спортивно-ориентированное физическое воспитание поддерживает у студентов сильную мотивацию к дальнейшим самостоятельным занятиям, что способствует повышению их физической и спортивной подготовленности;

- результаты эксперимента свидетельствуют о высокой эффективности спортивно-ориентированного физического воспитания в достижении спортивных результатов.

#### **Литература:**

1. Зорин С. Д., Пестряева Л. Ш. Исследование показателей ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни 13 летних подростков с учетом занятий спортом // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2007. - № 6. - С. 6-7.
2. Островский Б. И., Федотенков Д. Г. Спортизация физического воспитания как фактор формирования спортивной культуры школьников // Молодой ученый. - 2016. - №26. - С. 669-674
3. Пестряева Л. Ш., Пешкумов О. А., Садетдинов Д. Ш. Применение ориентировочных карт-инструкций в учебном процессе по физической культуре со студентами вузов // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - №57-5. - С. 265-271.
4. Пестряева Л. Ш., Щербакова Т. А., Иванова А. Н. Влияние проблемного метода обучения на формирование активного отношения студентов к учебной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2016. - № 1(89). - С. 132-138.
5. Пестряева Л. Ш., Садетдинов Д. Ш., Камалиева Г. А. Совершенствование физического воспитания студентов на основе применения коллективного способа обучения // Проблемы современного педагогического образования. -2017. - №54-3. - С. 164-174.
6. Пестряева Л. Ш. Дидактические умения преподавателя физической культуры и спорта // Рациональное природопользование и социально-экономическое развитие сельских территорий как основа эффективного функционирования АПК региона: материалы всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2017. – С. 577–581.
7. Пестряева Л. Ш. Эффективность применения ориентировочных карт-инструкций в изучении легкоатлетических упражнений // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы между. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2017. – С. 46–50.
9. Пестряева Л. Ш., Драндров Г. Л., Глинкин Б. Н., Орешкина Т. И. Особенности развития мотивов занятий спортом с учетом спортивной квалификации // Проблемы современного педагогического образования - 2016. - №51-3 - С. 237-247.
10. Садетдинов Д.Ш. Формирование дидактических умений студентов факультета физической культуры на основе контекстного подхода к обучению (на примере преподавания «Легкая атлетика» с методикой преподавания): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 и 13.00.04. – Йошкар-Ола, 2000. - 170 с.
11. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства РФ от 07 августа 2009 г. №1101-р) / Собрание законодательства РФ, 17.08.2009, № 33, ст. 4110.
12. Шаболтас, А.В. Мотивы занятий спортом высших достижений в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19. 00.01 / А. В. Шаболтас. - СПб. - 1998. - 21 с.

#### **Педагогика**

**УДК: 378.2**

**кандидат педагогических наук Петрова Светлана Сергеевна**

Российский государственный профессионально-педагогический университет (филиал)  
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (г. Нижний Тагил)

#### **ФЕНОМЕН ПОДРОСТКОВОЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие «застенчивость» и ее влияние на формирование социальных отношений и установление межличностных коммуникаций, а также воздействие различных факторов на формирование застенчивой модели поведения в подростковом периоде.

*Ключевые слова:* застенчивость, подростковый возраст, подростковая застенчивость, период повышенной застенчивости.

*Annotation.* The article deals with the concept of «shyness» and its influence on the formation of social relations and the establishment of interpersonal communications, as well as the impact of various factors on the formation of a shy model of behavior in the adolescent period.

*Keywords:* shyness, adolescence, teenage shyness, a period of heightened shyness.

**Введение.** Подростковый период – это важный и значимый этап онтогенеза, находящийся между детством и взрослой жизнью. В это время тело подростка претерпевает физиологические и психоэмоциональные изменения, которые в свою очередь сопровождаются определенными трудностями. Данные перемены, происходящие в образе тела, за относительно короткое время, влекут за собой целый ряд существенных проблем, как для подростка, так и для его ближайшего окружения. Они могут стать первопричиной закомплексованности, неуверенности в себе, замкнутости, стеснительности, застенчивости. Закомплексованному и стеснительному подростку сложнее найти общий язык со своими сверстниками, сложнее делать выбор и принимать самостоятельные решения. Они предпочитают общение с людьми младшего возраста, и даже зачастую избегают возможных коммуникаций и дружеских отношений с другими людьми, замыкаются в себе и закрываются от внешнего мира.

Большинство из современных подростков чувствуют себя уверенно лишь тогда, когда находятся в виртуальном пространстве, играют в компьютерные игры или общаются в социальных сетях. В тоже время, при личном общении с собеседником они ведут себя скованно, испытывают страх и смущение. Свое мнение высказывают скромно, либо придерживаются мнения большинства, выступают в роли пассивного слушателя и стесняются задавать вопросы.

В психологической науке имеется большое разнообразие понятия «застенчивость». Подростковая застенчивость — тенденция ощущать напряженность, беспокойство или неловкость в непривычных социальных ситуациях и в общении с малознакомыми людьми. Застенчивость - черта характера, проявляющаяся в смущении, тревожности, нерешительности, затруднениях в общении, вызванных мыслями о своей неполноценности и отрицательном отношении к себе собеседников [1, с. 111].

Как отдельное независимое свойство личности человека, застенчивость в отечественной психологии практически не изучалась, за исключением нескольких трудов И. С. Кона, А. Б. Добровича, В. Н. Куницыной, Н. В. Шингаева, Е. Н. Бойцовой, Л. Н. Галигузовой, А. Б. Белоусова, Л. В. Краснова. В зарубежной психологии следует особо отметить исследования Ф. Зимбардо.

**Изложение основного материала статьи.** По словам Ф. Зимбардо, застенчивость – понятие весьма расплывчатое: чем сильнее и глубже мы в него всматриваемся, тем больше видов и граней застенчивости открывается. Застенчивость тесно связана со стремлением избегать общения или уклоняться от социальных контактов [5, с. 18-19].

По определению Б. Н. Куницыной, застенчивость - свойство, которое может возникнуть у человека как следствие постоянного испытываемого дискомфорта и определенных трудностей в ситуациях межличностного неформального общения; наблюдается в состоянии нервно-психического напряжения и отличается разнообразными нарушениями психомоторики, речевой деятельности, волевых, мыслительных процессов и рядом специфических изменений самооощущения.

Первое упоминание термина «застенчивость» относят к 1000 г. н. э., Словарь Уэбстера определяет застенчивость, как состояние «стеснения в присутствии других людей». В русском же языке понятие «застенчивый» исходит от глагола «застить» и толкуется словарем В. И. Даля как «охотник не неразвязный, несмелый; робкий и излишне совестливый или стыдливый; неуместно скромный и робкий; непривычный к людям, робкий и молчаливый». В Словаре русского языка С.И. Ожегова застенчивость определяется как склонность человека к робкому и стыдливому поведению в общении. Бурно М.Е. пишет, что застенчивость связана с такими свойствами характера, как робость, нерешительность, неловкость, медлительность, неуверенность в своих силах, склонность к сомнениям, страхам, мнительности, стеснительность, переживание своей неестественности [2, с. 85-87].

По мнению В. Джонсона и Б. Карпентера застенчивые люди описывают себя как неуклюжих, неаккуратные, неловкие, боящихся чужого мнения, не умеющих отстаивать свою позицию, обречённых на одиночество или непонимание и непринятие коллективом, не способные к сотрудничеству и достижению целей. Все внимание и психоэмоциональные силы таких людей направлены на преодоление своей стеснительности и борьбу со своим страхом общения с другими людьми.

Природу застенчивости рассматривали разные представители нескольких психологических направлений [4, с. 28].

В теории врожденной застенчивости понятие «застенчивость» предстает как врожденное качество, человек рождается с определенным набором качеств, в том числе и с застенчивостью, и не в состоянии их изменить до конца жизни. Сторонники данной теории утверждали, что человек способен лишь минимизировать влияние одного из врожденных качеств, но не избавиться от него совсем. Психолог Р. Кеттел в своем 16-факторном личностном опроснике выделил шкалу с двумя противоположными свойствами личности - смелость-самоуверенность и робость-чувствительность к опасности. Низкие показатели по данному фактору указывают на сверхчувствительную нервную систему, остроте реагирования на любую угрозу, о робости, неуверенности в своем поведении, силах, сдержанности чувств. Люди с такими показателями терзаются чувством собственной неполноценности, то есть являются застенчивыми людьми.

Теория бихевиоризма, напротив, представляет собой понимание того, как человеческая психика влияет на выбор модели поведения, стиля жизни и образа мысли, а само поведение отражает реакцию на внешние раздражители. Данная теория включает в себя определение того, что застенчивость возникает в том случаи, когда люди не могут самостоятельно овладеть социальными навыками общения. Но если создать определенную воспитательную среду, то все можно исправить, так как, застенчивость - это реакция страха на социальные стимулы. Стоит изменить формы общения, сделать их "правильными", и исчезнет всякая закрепощенность [4, с. 28].

В рамках Психоаналитической теории, понятие застенчивости рассматривается как ответная реакция на неудовлетворенные потребности, и связывается с отклонениями в развитии личности вследствие нарушения гармонии между инстинктом, приспособлением к реальности и разумом, который охраняет моральные нормы. Застенчивость расценивается как внешнее проявление глубокого бессознательного конфликта, психоаналитические рассуждения основаны на примерах патологической застенчивости, которую действительно необходимо лечить [4, с. 29].

А. Адлер - представитель индивидуальной психологии, ввел понятие «комплекс неполноценности» и считал, что все подростки испытывают комплекс неполноценности из-за физического несовершенства и нехватки сил, возможностей, что может способствовать затруднению их развития. Каждый подросток выбирает свой собственный жизненный стиль и руководствуется имеющимся у него представлением о себе и мире в целом. Адлер предполагал, что человек никогда не станет невротиком, если он сотрудничает с людьми, а те, кто не склонен к сотрудничеству и взаимовыручке, оказываются одиночками. Подростки могут стать таковыми по причинам органической неполноценности, по причинам частых болезней, что заставляет их соперничать с другими. Адлер ввел понятие «неуверенное поведение», обусловленное страхом критики, страхом сказать «нет», страхом контакта, страхом настоять на своем, осторожностью. Дети с «неуверенным поведением» зависимы, несамостоятельны, пассивны, то есть застенчивы [4, с. 30].

В последнее время застенчивость стали обозначать как "высокую реактивность", все чаще у высокореактивных детей застенчивость играет роль инстинктивного поведения, способного защитить от физиологической и эмоциональной перегрузки. При этом возможны два варианта инстинктивного поведения. Первый - ребенок, чем-то неудовлетворенный, выбирает "стратегию избегания" - вид психологической защиты, и становится застенчивым. Второй - ребенок включается в соперничество и становится уверенным в себе [4, с. 29].

Принято выделять природные и социальные факторы, формирующие застенчивость, к социальным факторам относят модель и стиль семейного воспитания, ближайшее окружение, друзья, ценности, влияние традиций и норм приемлемых в обществе. К природным факторам относится темперамент, обусловленный типом нервной системы, задатки. Существуют застенчивые холерики и сангвиники, но подавляющее большинство застенчивых людей относят к типу меланхоликов и флегматиков.

В контексте развития эмоций и чувств человека застенчивость рассматривается как синоним чувства страха, легкого испуга (Д. Болдуин, К.Гросс), как выражение чувства вины или стыда (В.Штерн, В.Зеньковский, Д. Изард). Вместе с тем, все психологи отмечают взаимосвязь застенчивости с особенностями

самосознания человека и связанного с ним отношения к людям: неуверенность в себе, низкая самооценка, недоверие и неприятие окружающих людей их мнения и отношения к жизни.

Застенчивость является разносторонним и глубоким качеством личности, она может считаться либо мелким затруднением, либо большой проблемой. Причины и факторы застенчивости в подростковом возрасте также разнообразны, как и ее определение. Основным источником застенчивости принято считать страх перед людьми, а точнее страх общения и оценочной критики. Фундамент застенчивости, устроен таким образом, что закладывается в детстве и зависит от семейного воспитания, ближайшего окружения, среды учебной и социальной.

Период повышенной застенчивости у детей приходится на подростковый возраст [6, с. 217]. Изменение социально-экономической ситуации в обществе, изменение ценностных ориентаций людей привело к искажению восприятия застенчивого человека и более того к отрицанию данной характеристики личности у старшеклассника. Однако исследования психологов говорят о том, что, напротив, почти половина молодых людей страдает от застенчивости, а в возрасте от 12 до 14 лет застенчивыми являются 50 процентов мальчиков и 60 процентов девочек [5, с. 34].

В подростковый период внутренний взор направлен на собственное Я, возрастает внимание к потенциалу, к самонаблюдению, к анализу собственных физических и умственных возможностей. Болезненно воспринимается критика и мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. Подростки в такой период склонны преувеличивать физические недостатки, самооценка, как правило, является неадекватной, заниженной. Такое отношение к себе может перерасти со временем в депрессивное состояние.

А. И. Захаров отмечает, что страдают застенчивостью подростки эмоционально чувствительные, впечатлительные, все близко принимающие к сердцу, с повышенным чувством долга, обязанности, справедливости, не умеющие хитрить и обманывать, как и вести себя гибко и естественно, сообразно обстоятельствам, с интровертированным, обращенным внутрь себя характером реагирования; неадекватно повышенным и явно внушенным уровнем социального контроля. Депрессивное мироощущение, отсутствие уверенности в себе, тревога и опасения, боязнь не соответствовать социальным стандартам, и составляя внутреннюю канву застенчивости как отражения тревожно-мнительного настроения или соответствующих черт характера. Такие подростки считают, что окружающие имеют о них исключительно плохое мнение. Такая застенчивость обусловлена интроверсией, пониженным самоуважением и неудачным опытом межличностных отношений.

Как правило, застенчивые подростки испытывают стеснение, они пытаются освободиться от этого чувства, быть как остальные – смелыми, раскрепощенными, легкими в общении. Подростка могут мучать сомнения, тревоги и переживания из-за своей робости. Порой это выплескивается в сверхкомпенсацию застенчивости, тогда подросток начинает вести себя самоуверенно, вызывающе, иногда даже агрессивно. В такие периоды подростки могут грубить людям, которых на самом деле очень уважают, вести себя неадекватно, совершать поступки, на которые в обычном состоянии не смогли бы решиться. Такое поведение вызвано стремлением подростка быть таким же, как и все, и доказать всему свету, что он совершенно не застенчив, а наоборот, смел и раскрепощен. Ведя себя, подобным образом, подросток понимает, что поступает неправильно, но не может остановиться без посторонней помощи и поддержки [3, с. 151].

В подростковом возрасте характерны такие акты самоутверждения, как побеги из дома, увлечение татуировками, пирсингом, иногда спиртным и наркотическими средствами как знак проявления самостоятельности и потребности принимать независимые решения, в такой период ухудшаются взаимоотношения с семьей, страдает, как правило, и уровень обучаемости.

По мнению многих практикующих психологов и педагогов, застенчивость является одной из самых распространенных и сложных проблем межличностных коммуникаций. Известно, что затруднения при знакомстве с людьми, возникающие отрицательные эмоциональные состояния в ходе общения, трудности в выражении своего мнения, излишняя сдержанность, неудачное предъявление себя, чрезмерная сосредоточенность на себе, приводит к потере веры в свои силы, в возможность чего-либо достичь [3, с. 156].

Н. В. Шингаева выделила определенный набор личностных особенностей застенчивых подростков. Различия между застенчивыми и «свободными в общении» распределились по следующим категориям: экстраверсии-интроверсии, общительности, уравновешенности, личностной тревожности, сенситивности к отвержению, целеустремленности, решительности; по параметрам депрессивности, реактивной агрессивности, эмоциональной лабильности, реактивной тревожности, тенденции к присоединению, инициативности-самостоятельности, настойчивости, выдержке. Это позволило составить психологический портрет застенчивых подростков.

Такие подростки в большей степени подвержены стрессовому реагированию на штатные жизненные ситуации, причем их реакция выстраивается по пассивно-оборонительному типу. Плохо переносят ситуацию, когда их оценивают или они оказываются в центре внимания. Они отличаются повышенным уровнем беспокойства и мнительности. В состоянии тревоги не могут сосредоточить свое внимание. Им не хватает настойчивости, решительности в достижении цели, трудно принимают самостоятельные решения, в общении с противоположным полом испытывают трудности.

По мнению Е. И. Жигэу, застенчивых подростков отличают такие состояния как уныние, печаль, мрачность, разочарованность, тревожность и чувство безысходности. У них ниже уровень общительности, хотя по потребности в общении различий с незастенчивыми людьми обнаружено не было. Изучение стратегий психологической защиты в общении показало, что у застенчивых на первом месте стоит избегание, на втором – партнерство и сотрудничество. В группе незастенчивых ведущим механизмом защиты после избегания является агрессия.

Иную типологию подростковой застенчивости, на основе большой психотерапевтической практики, предложили В. Л. Леви и Л. З. Волков, они выделяют три типа патологической застенчивости.

Первый тип подростковой застенчивости называется Шизоидно-интровертированный или конституциональный. Он характеризуется стойкой и психотерапевтически наиболее неблагоприятной застенчивостью. Она связана с изолированностью подростка в группе, его неконформным поведением, явлениями дисморфобии, сокращением контакта с людьми («бегство от оценок»). Данная форма застенчивости близка к аутистичности, ее можно назвать аутистической застенчивостью.



Псевдошизоидный тип застенчивости: возникает из-за физической или социальной неполноценности, физических дефектов, таких как заикание, косоглазие, ожирение, смешное имя или фамилия. С близкими и хорошо знакомыми людьми не проявляется. Лица с псевдошизоидной застенчивостью имеют неустойчивую самооценку, пытаются компенсировать свою застенчивость в форме сверхконформного поведения, демонстрируют «беззастенчивость от застенчивости» — развязность. Псевдошизоидный тип застенчивости — это поведение закомплексованного человека, компенсаторная беззастенчивость.

Психастенический тип застенчивости характеризуется отсутствием стремления к лидерству у подростка, в конформном поведении. Запущенная застенчивость может принимать различные формы бегства, в том числе и форму пристрастия к алкоголю, табакокурению, суициду. Все эти три вида застенчивости, как указывают авторы, относятся к патологической застенчивости, то есть характеризуют пограничные состояния.

**Выводы.** Природа застенчивости разнообразна. Важно, чтоб в подростковом периоде, когда ребенок наиболее подвержен острому реагированию на внешние раздражители, она не перерастала в патологическую застенчивость. Застенчивость – разностороннее, глубокое качество личности, которое способно не только создавать психологические трудности, либо затруднение при межличностном общении, но и защищать от психоэмоциональной перегрузке высокорезактивных подростков.

Подростковый возраст является вторым пиком повышенной застенчивости, которая может привести подростка к замыканию в себе, депрессии, вплоть до суицида, либо трансформироваться в наглость, отклоняющиеся от норм поведение. Изменения, которые претерпевает организм, провоцируют ряд психологических трудностей, которые способны оставить след на всю жизнь. С переходом в юношеский возраст большему количеству людей удается преодолеть свою застенчивость. В том числе меняется отношение к застенчивости, особенно под влиянием того, что в этот период у молодых людей повышается самооценка, приходит самоуважение и понимание ценности своей личности.

#### **Литература:**

1. Большой психолого-педагогический словарь. – Ростов - на Дону: «Феникс», 1999. - 111 с.
2. Бретт Д. Застенчивость // Жила-была девочка, похожая на тебя / Пер. с английского Г.А. Павлова – М.: Независимая фирма "Класс", 1996. – С.85-87.
3. В мире подростка / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Медицина, 1980. – 151-156
4. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена застенчивости / Вопросы психологии. - 2000. 28-30.
5. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М., 2000. – 18-19 с.
6. Марасанов Г.И. «Социально-психологический тренинг». — М., 1998.

Педагогика

УДК: 373.1

кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна

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

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В современных условиях востребованным является выбор стратегии воспитания школьника, поскольку возникла необходимость ответственного отношения государства, родителей и всех заинтересованных лиц в воспитании обучающихся.

Особую значимость приобретает социально-педагогическая стратегия воспитания, поскольку обеспечивает развитие жизненных установок, планов и способов самореализации, приобретение личностного опыта в эстетически ориентированном ключе. Эстетическая составляющая предполагает формирование готовности личности к восприятию, освоению, оценке эстетических объектов в искусстве или действительности; совершенствование эстетического сознания.

Проведенный анализ позволяет выявить, что актуальными остаются идеи отечественной педагогики о расширении представлений человека о себе как творческой личности, что, несомненно, делает востребованной такую совместную деятельность педагога и обучающегося, при которой появляется возможность для поиска нестандартных решений. При этом деятельность обучающегося не может оставаться только на уровне восприятия проблемы или самостоятельной ее формулировки. Необходима включенность и педагога и обучающегося в осмысление дальнейших действий, согласование интересов и определение путей решения возникающих проблем.

В заявленном аспекте воспитание творческой личности в эстетической деятельности приобретает новые ориентиры: стратегия воспитания становится объектом осмысления, проектирования и конструирования в эстетически ориентированном ключе, что также способствует развитию творческого потенциала личности. Это означает, во-первых, использование уже имеющихся знаний и расширение возможностей их осмысления, во-вторых, развитие способностей к импровизации в новых нестандартных условиях.

Вопросам воспитания творческой личности в эстетической деятельности уделялось в отечественной педагогике достаточно внимания. Известны разные точки зрения на исследуемую проблему. При этом важна установка на то, что эстетическое в его сущностном онтологическом смысле, есть нечто совершенное, а совершенство предполагает полноту бытия (природного, социального и духовного), как в позитивном, так и в негативном многообразии [5].

Дальнейший анализ позволяет выделить следующие признаки специфического содержания эстетического: наличие определенных оснований в оценке красоты, присущей в той или иной мере всей человеческой практике, создание условий для свободной творчески-созидательной деятельности в искусстве. Философское наследие А.Ф. Лосева в плане определения сути эстетического и М. М. Бахтина в отношении роли «другого» в эстетическом формообразовании позволяет выявить значимые для настоящей статьи уточнения.

Обоснование развивающей технологии эстетической деятельности позволяет акцентировать субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося. Педагог при этом выполняет различные роли, в том числе роль эксперта, консультанта, наставника.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая стратегия воспитания; творческая личность; эстетическая деятельность; субъектно-ориентированный характер эстетической деятельности.

*Annotation.* In modern conditions popular is the choice of the strategy of education of the student because there is a need for a responsible attitude of the state, parents and all stakeholders in the aesthetic education of students.

The real importance of the socio-pedagogical strategy for education because it provides the development of attitudes, plans, and ways to self-realization, acquisition of personal experience in an aesthetically oriented way. Aesthetics involves the formation of readiness of personality to the perception, development, and evaluation of aesthetic objects in art or reality; improvement of aesthetic consciousness.

The analysis reveals that important ideas of national pedagogy about the expansion of notions about yourself as a creative person, what makes popular such joint activity of teacher and student in which you receive the opportunity to search for unconventional solutions. However the student cannot remain only at the level of perception of the problem or an independent language. The necessary involvement of teacher and student in understanding the further actions, coordination of interests and the definition of solutions to problems.

In the inventive aspect of the education of the creative personality in the aesthetic activities of acquiring new targets: the strategy of education becomes the object of reflection, design and construction in aesthetically oriented way, which also contributes to the development of creative potential of personality. This means, first, the use of existing knowledge and enhance their understanding, and secondly, developing the ability to improvise in the new unusual conditions.

Education of a creative personality in the aesthetic activities was given in the national pedagogy enough attention. Known different points of view on the studied problem. In this case important that the aesthetic in its essential ontological sense, there is something perfect, and perfection implies a completeness of being (natural, social, and spiritual), both positive and negative diversity [5].

Further analysis allows to allocate following signs of specific content of the aesthetic: the presence of certain bases in the assessment of the beauty inherent in one way or another all human practice, creating the conditions for free creative-creative activity in art. The philosophical heritage of A. F. Losev in the definition of the aesthetic and of M. M. Bakhtin in relation to the role of the "other" in the aesthetic shaping allows to detect significant for this article of clarification.

Rationale educational technology aesthetic work allows you to focus the subject-subject interaction between a teacher and student. The teacher performs various roles, including the role of expert, consultant, mentor.

*Keywords:* socio-pedagogical strategy of upbringing; creative person; aesthetic activity; subject-oriented nature of aesthetic activity.

**Формулировка цели статьи:** обосновать социально-педагогическую стратегию воспитания творческой личности в эстетической деятельности, представленную как осмысленное действие преподавателя и обучающегося (от осознания целей к анализу действий преподавателя и школьника, к прогнозу ожидаемых изменений).

**Изложение основного материала статьи.** В целях эстетического воспитания творческой личности необходимо учитывать особенности использования стратегий познавательного, коммуникативного, творческого, эстетического и социально-педагогического характера. При этом стратегии воспитания, по нашему мнению, выступают в качестве цели, которая является основополагающей для определения содержания и результата, становится средством самореализации обучающегося и, в конечном счете, показателем его жизненной и профессиональной успешности.

**Первое.** Особую значимость в заявленном аспекте приобретает стратегия воспитания обучающегося в эстетической деятельности, которая на уровне взаимодействия участников воспитательного процесса отражает особенности, формы и способы совместной деятельности и отношений.

Следует исходить из того, что феномен «эстетическое» не есть обыденное учение о красоте, а проявляется оно в направленности на другого как отражение сущностного характера человеческого бытия. В целях реализации творческого потенциала преподавателя и обучающегося необходимо создание условий для эстетически ориентированной деятельности, в которой обучающийся не созерцает все, что его окружает, а воспринимает, осмысливает эстетические аспекты труда, познает нравственные отношения. Роли преподавателя и обучающегося рассматриваются как свободные, обеспечивающие самореализацию при согласовании интересов, что особенно важно для социализации обучающихся.

**Второе.** Выявленная направленность воспитания в эстетической деятельности обнаруживает, к примеру, разнообразные стратегии, которые учитываются при выборе базовой стратегии (воспитание в условиях эстетической деятельности) в проекции на школьника. Как известно, императивная стратегия воздействия характеризуется тем, что личность рассматривается в качестве пассивного объекта воздействия внешних условий и их продукта, при этом важна функция контроля поведения и действий обучающихся.

Манипулятивная стратегия, как правило, используется в случаях сугубо авторитарного подхода к воспитанию (подчинение воспитанника воле воспитателя, что, конечно, мешает развитию активности детей и проявлению их познавательного интереса). Развивающая стратегия (точка зрения И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина) основана на использовании активного, созидющего творческого начала человеческой природы. При этом особую значимость приобретает творческая направленность сосуществования людей, что должно учитываться и в эстетической деятельности [2].

**Третье.** Социально-педагогическая стратегия воспитания (на индивидуально-личностном уровне) может рассматриваться как способ разрешения субъектами воспитания возникающих актуальных проблем развития, творческого в том числе. Целеполагание стратегии данного уровня (социально-педагогического) включает не только осмысление явления или факта, но и сведение к минимуму числа ошибочных решений на пути осознания своих действий в эстетически ориентированной деятельности.

В заявленном аспекте особую значимость приобретает собственно эстетическая деятельность, которая характеризуется как «специально организованный процесс развития эстетически направленной личности, выступающей в совокупности потребностей в эстетической гармонии с миром, интересов познания

предметов искусства, отношений к красоте как феномену человеческой жизнедеятельности и опыта восхождения к осмыслению и принятию прекрасного» [6; с. 13].

**Четвертое.** Развивающая технология эстетической деятельности направлена на актуализацию действий субъектов воспитательного процесса и отражает цель, которая связана с развитием мышления. Преподаватель в заявленном аспекте исполняет роль эксперта, консультанта, наставника по созданию условий развития эстетических способностей обучающихся в познании мира и себя в этом мире.

Другое важное обстоятельство - приглашение к взаимодействию, диалогу, что означает поддержку старшим инициативы младшего в эстетически ориентированной среде. Взаимодействующие стороны становятся партнерами, соучастниками планирования, реализации и принятия решений. В рамках заявленной стратегии обеспечивается согласование интересов, целей, смыслов предстоящей совместной деятельности.

Таким образом, социально-педагогическая стратегия эстетического воспитания обучающегося обеспечивает конкретизацию общих идей воспитания, характеризующих образовательное пространство в целом, для выбора субъектно-ориентированных действий. Кроме того, стратегия предусматривает долгосрочное, качественно определенное направление развития воспитательного пространства с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и социальной ситуации.

**Пятое.** Избранная и обоснованная тактика воспитания творческой личности в эстетической деятельности позволяет обеспечить выбор этических и эстетических норм, вариативную логику действий педагога, систему методов и приемов, способов установления интеллектуальных и эмоциональных контактов участников эстетической деятельности, сопровождения процесса решения познавательных задач.

Логика реализации социально-педагогической стратегии представляется как осмысленное действие преподавателя и обучающегося (от осознания целей к анализу действий преподавателя и школьника, к прогнозу ожидаемых изменений). Эстетическая среда становится объектом проектирования и носит субъектный характер, так как отражает запросы, намерения и индивидуальный опыт обучающихся.

Востребованная в предлагаемых условиях последовательность действий и процедур эстетической деятельности может включать совместный с обучающимися анализ исходных данных, конкретизацию воспитательных целей; осмысление многоплановых замыслов и выбор оптимального варианта; моделирование как возможность воспитания эстетического отношения к действительности; документальное оформление действий, заявленных ранее как проектирование и конструирование в эстетически ориентированном ключе [3].

Следует учитывать, что в заявленном аспекте стратегия выполняет функцию регулирования процесса воспитания в эстетической деятельности. Это особенно важно в современных социокультурных условиях, когда процесс воспитания детей «столь же динамичен, сколь стремительно развитие общества: изменяется общество – изменяется характер воспитания» [8; с. 15]. При этом содержанием воспитания являются социально-педагогические отношения «как сущностное воплощение причастности человека к человечеству», в котором выстраивается осмысление духовного богатства культуры [9; с. 40].

**Шестое.** В содержательном плане оправданным является учет эстетической направленности воспитания в контексте социокультурных вызовов времени.

Социально-педагогическая обусловленность воспитания обучающегося в эстетической деятельности обосновывается с позиций того, что социализация личности – многоаспектный процесс становления человека как члена сообщества, в нашем случае вхождения растущего человека в социальную среду и социальные связи [7]. Это, как показывает проведенный анализ, предполагает не только естественное взаимодействие человека с окружающей действительностью, но и воздействие на него жизненных обстоятельств либо целенаправленного воспитания в условиях эстетической деятельности.

Однако культурные нормы не могут сами по себе усваиваться на необходимом для социализации уровне. Вектор педагогических ценностей, моральных норм и правил, которыми руководствуются и будут руководствоваться обучающиеся при решении задач социального, личностного, жизненного плана, должен быть соотношен с их личностными интересами.

Социально-педагогическая направленность воспитания, таким образом, заключается не только в приобретении обучающимся культурного опыта, но и в его соотносении с опытом социальной группы и общества в целом. Эстетическая деятельность в заявленном аспекте составляет основу воспитания у обучающегося потребности в познании и созидании красоты в окружающей действительности.

Социально-педагогическими основаниями эстетической деятельности являются: целенаправленность действий в познании искусства; субъектно-ориентированная деятельность в соответствии с интересами; приобретение культурного опыта межличностных отношений как показателя социальной зрелости школьника. При этом необходимо учитывать, что воздействие музыки и других видов искусства активизирует эстетическое восприятие, способствует осмысленному выбору видов деятельности в искусстве для пробуждения устойчивого познавательного интереса как личностной ценности.

**Седьмое.** Прогнозируемые результаты творческого воспитания личности в эстетической деятельности основываются на заложенной в ней тенденции к познанию самого себя и других. Отсюда возникает утверждение, что эстетическая деятельность во внеурочное время по интересам может рассматриваться как социальная практика освоения окружающего мира (социальный опыт) и вхождения в него (моральный опыт).

Ведущей целью эстетической деятельности становится формирование способности понимать, оценивать, любить искусство, удовлетворять потребности личности в принятии и создании эстетических ценностей.

Особенно необходимым становится изучение преподавателем затруднений обучающихся, а также нахождение путей и средств их преодоления. Именно в эстетической деятельности обучающийся приобретает опыт нестандартных действий при решении конкретных задач и осмысления культурных норм по законам красоты.

Эстетическая деятельность предоставляет возможность в рамках одного пространства создать разнообразные эстетические подпространства в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся. Для эстетической деятельности значимы как внешние (социокультурные) условия, так и внутренние, которые в каждом индивидуальном случае дают совершенно различные результаты собственного развития. Так в эстетической деятельности происходит соединение механизмов социализации и индивидуализации, которые проявляются в постижении самого себя, своих возможностей.

Эстетическое отношение к любому виду деятельности, к окружающим людям проявляется под влиянием образа (представления) отношения к человеку (в семье, в школе, на улице), природе, миру. Он (образ) может

быть как позитивный, так и негативный, нравственный и безнравственный. Так возникает необходимость осмысления приобретаемого опыта как в процессе целенаправленного обучения, так и в сложившихся жизненных обстоятельствах.

**Выводы.** Социально-педагогическая стратегия воспитания творческой личности в эстетической деятельности носит перспективный характер и направлена на накопление обучающимися знаний об эстетических основах жизнедеятельности, развитие эстетически направленных интересов при выборе видов деятельности.

Эстетическая деятельность обучающегося - возможность овладения нормами и образцами поведения, которые приобретаются в условиях познания мира и себя в этом мире. В эстетической деятельности осуществляется развитие способности конструировать собственный эстетический опыт, позволяющий осваивать новые практики по законам красоты. Все это повышает «культуроёмкость воспитания», способствует созданию культурного фона воспитания, проявляющегося в совместном творчестве, сотрудничестве, сводном выборе действий.

#### **Литература:**

1. Газман, О. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / О. Газман. М.: ВНИК «Школа», 1989.
2. Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. 1987. - № 11.
3. Петрунина М.А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М.А. Петрунина; Мин-во образования и науки Рос. Федерации; ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016 – 56 с.
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. – С. - 243-268.
5. Петрунина, М.А. Социально-педагогические основы формирования эстетической активности школьника: учебное пособие / М.А. Петрунина; Мин-во образования и науки РФ; Оренбург. гос.пед. ун-т. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. 37 с.
6. Петрунина М. А. Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности / М. А. Петрунина; Мин-во образования и науки РФ; Оренбург. гос.пед. ун-т. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 160 с.
7. Социальная педагогика: генезис научного исследования понятий, идей, проблематики: монография / под науч. ред. С.В. Сальцевой. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. 340 с.
8. Щуркова Н. Е. Педагогические парадоксы. – М.: Издательство ИТРК, 2017. – 120 с.
9. Щуркова Н. Е., Мухин М. И. Воспитание – XXI век. Методика и искусство / Н. Е. Щуркова, М. И. Мухин. – Волгоград: Учитель. -177 с.

## **Педагогика**

### **УДК 796**

**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);

**студент Романов Роман Владиславович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ» (г. Казань)

### **ОТНОШЕНИЕ ПОКОЛЕНИЙ К СПОРТУ, КАК ВАЖНОМУ ОБЩЕСТВЕННОМУ ЯВЛЕНИЮ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются отношения к спорту различных социальных поколений, как важному общественному явлению. Выделяются основные типы взаимосвязей между спортом и людьми. Проведен социологический анализ ценностей спорта. Выявлено, что у социальных поколений отношение к ценностям спорта меняется на протяжении жизни. Определены факторы изменения ценностей отношения к спорту между поколениями.

*Ключевые слова:* спорт, общество, социальные поколения, отношения, ценности, люди, студенты.

*Annotation.* The article examines the relationship to the sport of various social generations, as an important social phenomenon. The basic types of interrelations between sports and people are allocated. A sociological analysis of the values of sport is conducted. It is revealed that the attitude of the social generations to the values of sport varies throughout life. The factors of changing the values of attitudes toward sport between generations are determined.

*Keywords:* sports, society, social generations, attitudes, values, people, students.

**Введение.** Спорт как ценное общественное явление связан с каждым членом социума. Под воздействием спорта у человека происходит не только развитие физических качеств, улучшение физиологических процессов протекающих в организме, он так же позитивно воздействует как на духовную сферу личности, так и на развитие интеллекта индивида. Спорт в современном мире выполняет многофункциональную роль и воздействует на все основные сферы жизнедеятельности общества. Он оказывает непосредственное влияние на образ жизни людей, их отношения, влияет на общественное положение, формирует моду, несет этические ценности, укрепляет национальные взаимоотношения. Благодаря спорту человек проходит социализацию, в процессе которой «индивид ощущает потребность соответствовать социальным нормам» [6, С. 431], происходит «формирование социальных качеств, свойств, ценностей, идеалов, норм и принципов социального поведения, благодаря которым человек становится дееспособным участником социальных связей, институтов и общностей, умеющий реализовать свои способности и задатки, а общество обеспечивает самовозобновляемость своей жизни путем замещения новой генерацией старших поколений» [7, С. 4], таким образом, социализация индивида в спорте является мощным фактором вовлечения людей различных

поколений в общественную жизнь, приобщением к ней и формированием у занимающихся опыта социальных отношений.

Сегодня массовый спорт доступен каждому, а значит любому представителю различных возрастных групп (разного поколения). Он является средством оздоровления, восполнением дефицита двигательной активности, формой организации здорового досуга, отдыха, где не ставится конечная цель достижения высоких спортивных результатов.

Отношение разных социальных поколений к спорту определялось, в первую очередь, рядом социальных факторов, которые определяли стимулирующую составляющую их потребности к занятиям спортивной деятельностью, а также определяли конкретные цели, задачи и мотивы в данной сфере практики.

**Формулировка цели статьи.** Цель исследования заключается в выявлении отношения к спорту разных социальных поколений, как важному общественному явлению.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время спорт приобретает настолько высокую значимость в обществе, что появляются основания считать его одним из основных видов человеческой деятельности. В системе норм и ценностей общества он также играет большую роль. Занятия спортом, рассматриваются как способ укрепления и сохранения здоровья нации. Этим обуславливается актуальность темы данной работы.

Занятия спортом необходимы человеку в любом возрасте. Дети и подростки благодаря занятиям спортом получают возможность гармоничного развития, поэтапно проходят социализацию. У взрослого человека физическая активность улучшает морфофункциональное здоровье, повышает работоспособность, а также укрепляет здоровье. Крайне важна физическая культура и в пожилом возрасте, так как позволяет замедлить негативные изменения, которые неизбежны на этом возрастном этапе.

Авторами проведено социологическое исследование на предмет отношения к спорту различных социальных поколений, как важному общественному явлению. Выделены основные типы взаимосвязей между спортом и людьми. Проведен социологический анализ ценностей спорта.

Задачи исследования:

1. определение характеристик людей различных поколений;
2. определение отношения к спорту у представителей различных поколений;
3. проведение социологического анализа ценностей спорта.

Методы исследования:

1. анализ литературы, позволяющий охарактеризовать особенности различных поколений;
2. опрос представителей различных поколений, статистический анализ.

Результатом решения первой задачи явилось определение характеристики поколений нашей эпохи. Системы ценностей у людей, выросших в разные исторические периоды, различаются. Это связано с тем, что «ценности человека формируются не только в результате семейного воспитания, но и под влиянием общественных событий, всего контекста, в котором индивид находится в период взросления»[3, С. 121].

В таблице №1 представлены представители поколений, проживавшие и проживающие сейчас в России.

## Модель поколений России

Поколение	Годы рождения	Ценности	События
Поколение GI (поколение Победителей)	1900-1923	трудолюбие, ответственность, почти религиозная вера в светлое будущее, приверженность идеологии, семья и семейные традиции, категоричность суждений.	революционные события 1905 и 1917 годов, коллективизация
Молчаливое поколение	1923-1943	соблюдение правил, законов, уважение к должности и статусу, терпение	сталинские репрессии, Вторая мировая война
Поколение беби-бумеров или бумеров (от слова "бум", которым характеризовали всплеск рождаемости в эти годы)	1943-1963	оптимизм, коллективизм и командный дух	покорение космоса, СССР – мировая супердержава
Поколение X (Неизвестное поколение)	1963-1983	готовность к изменениям, возможность выбора, техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться в течение всей жизни, надежда на себя, равноправие полов.	перестройка, СПИД, наркотики, война в Афганистане
Поколение Y (также его называют поколением Миллениум, так как его представители оканчивают школу в новом тысячелетии)	1983-2003	в систему ценностей этой группы уже включены такие понятия, как гражданский долг и мораль. На первый план для поколения Y выходит немедленное вознаграждение.	распад СССР, теракты и военные конфликты
Поколение Z	2003-2023	поколение «Digitalnatives» (цифровые с рождения), оно с рождения растет под влиянием компьютеров и гаджетов	

Для проведения изучения представлений о ценности спорта нами был проведен опрос 200 казанцев в ноябре 2017 года – представителей различных поколений, а в том числе 80 студентов высших учебных заведений г. Казани (представители поколения Y). Всего в мониторинге участвовало 280 человек. Выборка была стихийная.

В ходе проведенного социологического исследования ценности спорта методом опроса установлено, что респонденты Поколения GI, считают, что ценность спорта заключается в получении визуального наслаждения. Они составляют 8% от общего количества опрошенных. Представители Молчаливого поколения ценят спорт как способ закалки, они составляют 13%. Представители Поколения беби-бумеров (13%) считают, что спорт имеет небольшое значение. Представители Поколения X полагают, что ценность спорта состоит в тренировке тела.

Представители Поколения Y (в данную группу вошли и студенты вузов) считают, что занятия спортом позволяют улучшить телосложение, укрепить здоровье.

Представители Поколения Z считают, что заниматься спортом престижно.

Любой человек имеет свой набор ценностей, формирующихся в процессе его индивидуального развития. Какое место в списке этих ориентации у молодежи занимает здоровье? Для ответа на этот вопрос был проведен опрос 80 студентов высших учебных заведений г. Казани.

В опросе приняли участие 40 юношей и 40 девушек в возрасте от 18 до 20 лет.

Анализ полученных данных показал, что доминирующую роль в иерархии жизненных ценностей заняли: семья (88%), любовь (63%), здоровье (84%). Менее значимые ценности – дружба (43%), карьера, значимое положение в обществе (34%), материальное благосостояние (31%). Таким образом, здоровье является одной из главных ценностей жизни, так считают 84% студентов. Однако существует разница между осознаваемой ценностью здоровья и реальным поведением, которое направленно на его сохранение и укрепление. Спорт, как известно, является одним из самых доступных и эффективных способов поддержания здоровья человека. Для выяснения степени спортивной активности респондентам задавался вопрос: «Как часто Вы занимаетесь физическими упражнениями?» Полученные результаты таковы: практически ежедневно – 19 %, 2-3 раза в неделю – 46%, 3-4 раза в месяц - 15%, реже – 12%, вообще не занимаются – 8%. Стоит заметить, что

студентам предоставляется возможность заниматься физической культурой и спортом в рамках элективной дисциплины "Физическая культура и спорт".

Важно различать озвученные ценности и ценности реальные, на которые человек ориентируется в своем реальном поведении. Можно заметить, что в свой список самых значимых ценностей его включили всего 84% респондентов, а занимаются спортом ежедневно около 65%. То есть можно сделать вывод, что почти у 70% опрошенных этой категории слова и мысли подтверждаются с деятельностью. По результатам исследования можно сделать вывод о том, что среди главных причин занятий доминирует: во-первых, стремление улучшить телосложение, привести вес в норму (60%); во-вторых, желание улучшить здоровье (70%) и желание получить эмоциональную разрядку 50%. В-третьих 48% студентов ответили, что занимаются для того, чтобы быть в кругу друзей и 42% – чтобы повысить физическую привлекательность.

Анализ гендерного аспекта показывает расхождения в главных причинах занятий: девушки занимаются в основном для того, чтобы улучшить телосложение, оптимизировать вес, скорректировать фигуру, а юноши – для укрепления здоровья. Поэтому, в целом, физические упражнения и занятия спортом для респондентов являются элементом бережного отношения к своему здоровью.

В разрезе возрастных групп наблюдаются существенные различия в популярности видов спорта. Молодежь отдает предпочтение командным видам спорта и фитнесу во всех его проявлениях. Среди доминирующих видов спорта нами выявлены: волейбол, аэробика, лёгкая атлетика, баскетбол, футбол. Реже: единоборства, зимние виды спорта.

У представителей среднего поколения (35–55 лет) популярность фитнеса снижается, а водные виды спорта выходят на первый план. Также среди данной группы существенно выше, по сравнению с молодежью, доля любителей лыжного спорта.

Старшее поколение больше заинтересовано в плавании и лыжах, при этом фитнес или тяжелую атлетику выбирают менее 10% представителей этой возрастной категории.

По итогам анализа предпочтений в видах спорта у представителей различных поколений, мы подобрали десять наиболее популярных видов спорта:

1. *Тренировки в тренажерном зале* подойдут для молодых людей, нацеленных на результат. Рекомендуется заниматься с профессиональным тренером, который подберет индивидуальную программу тренировок, учитывая личные особенности.

2. *Аэробика, шейпинг, гимнастика* отлично укрепляют кардиосистему. Популярны среди многих молодых женщин за интенсивность и ритмичность. Занимаясь под веселую танцевальную музыку, можно не только укрепить здоровье, но и поднять настроение.

3. *Плавание и аквааэробика* не требует особых умений и подготовки. Посещая бассейн, вы укрепите абсолютно все мышцы тела и улучшите кардио-систему. Находясь в воде, вы расслабитесь и отдохнете после тяжелого дня. Этот вид спорта отлично подойдет людям любого возраста, а особенно – с большой массой тела.

4. *Танцы* зарядят позитивом, улучшат координацию движений и обеспечат красивую фигуру. Видов танцевальных направлений очень много – начиная с классической хореографии, заканчивая зажигательными восточными танцами. Данный вид спорта подходит для любой возрастной группы.

5. *Групповые спортивные игры*. Сюда относятся футбол, волейбол, баскетбол, теннис и другие. Помимо силовых и кардио-тренировок, игры закаляют дух соперничества, тягу к победе и лидерству.

6. *Езда на велосипеде* стала очень популярным занятием в последнее время. При занятием этим видом спорта очень хорошо прокачиваются мышцы ног, укрепляется кардио-система, а также улучшается настроение. Езда на велосипеде в парках и других красивых местах, положительно влияет на эмоциональное состояние занимающегося.

7. *Бег* – улучшает работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма человека, самый доступный и малозатратный вид спортивной активности. Можно бегать на стадионе, в парке, на беговой дорожке, дома и т.д. Занятия бегом восполняют дефицит двигательной активности.

8. *Йога и пилатес* – тренировки для тех, кто предпочитает спокойные, медленные, но результативные упражнения. Эти практики помогают обрести духовное равновесие и укрепляют тело.

9. *Медитация* – так же относится к разряду спортивных упражнений. Медитация – это тоже спорт, но не очень привычный. Медитация помогает расслабляться, благотворно действует на сердечную мышцу и нормализует артериальное давление. Утром – это заряд позитивной энергии, вечером – способ расслабиться и успокоиться.

10. *Спортивная ходьба* – прекрасный способ тренировок даже для пожилых людей. В случае противопоказаний к сильным физическим нагрузкам, ходьба восполнит дефицит двигательной активности и окажет положительное воздействие на здоровье занимающихся. В последнее время среди пожилых людей популярной стала скандинавская ходьба.

**Выводы.** Исходя из проведенного опроса можно предположить, что за девять десятилетий произошли значительные перемены в концепции ценностей спорта. На изменение отношения к спорту повлияли следующие факторы:

1. относительный рост материального благосостояния и благополучие в семье;
2. появление свободного времени для досуга;
3. большое количество разноплановой пропаганды спорта;
4. мода на спорт в обществе;
5. потребности лечения и профилактики заболеваний;
6. развитие культуры, расширение возможностей для получения образования и рост числа получивших образование.

В ходе исследования нами было выявлено, что у социальных поколений отношение к ценностям спорта меняется на протяжении жизни.

Для гармоничного развития человека любого поколения необходимо, чтобы он систематически участвовал в общественно полезном труде и постоянно использовал средства физической культуры и спорта для сохранения здоровья. «Физическая культура играет важнейшую роль в сохранении постоянства внутренней среды организма; она уравнивает влияние различных внешних и внутренних раздражителей» [4, С. 53].

Чем раньше человек приобщает себя к физической культуре и спорту, тем лучше для него и для окружающих его людей. Люди, ведущие активный образ жизни, систематически занимающиеся спортивной деятельностью, имеют больше возможностей пополнить группу долгожителей.

«Систематические оптимальные для каждого возраста физические упражнения способствуют более длительному сохранению высокой работоспособности и, безусловно, оказывают влияние на продление жизни» [5, С. 27].

Конечно, продолжительность жизни зависит от влияния всей совокупности окружающих человека условий. Однако, значение систематической физической тренировки для сохранения здоровья во всех возрастных периодах все больше и больше будет возрастать с улучшением материальных условий жизни людей.

#### **Литература:**

1. Алексеев С.В. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности – М.: ООО «Фирма издательство АСТ», 2002. – 108 с.
2. Виленский М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни – М.: КноРус, 2013. – 240 с.
3. Виноградов П.А. Физическая культура и спорт в цифрах – М.: Советский спорт, 2013. – 162 с.
4. Стрижак А.П. Факторы эффективности спортивно-массовой работы в физкультурном вузе / А.П. Стрижак, В.М.Денисова, А.Н. Корольков // Вестник спортивной науки. 2015. № 6. – С. 53-59.
5. Каинов А.П.. Физическая культура и воспитание поколений – М.: ООО «Альфа-М», 2007. – 93 с.
6. Аберкромби Н. Социологический словарь: Пер. с англ. / Н.Аберкромби, С.Хилл, Б.С.Тернер; под ред. С.А.Ерофеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2004. – 620 с.
7. Социализация личности [Электронный ресурс] // URL: доступ <https://studfiles.net/preview/2838208/> свободный (дата обращения: 02.02.2018).

Педагогика

УДК: 378

**доктор педагогических наук, профессор Попова Александра Фёдоровна**  
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);  
**кандидат педагогических наук, доцент Лобашова Арина Александровна**  
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);  
**кандидат биологических наук, доцент Мосеева Людмила Ивановна**  
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

### **КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ СПОРТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА: ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ**

*Аннотация.* В данной статье обоснован комплексный подход к понятию культуросообразности мышления. Его формирование и развитие рассмотрено на примере подготовки спортивных менеджеров в вузе физической культуры. Особое внимание уделено основным положениям культуросообразного образа мышления.

*Ключевые слова:* культуросообразность, мышление, формирование, развитие, управление, оценка, выбор, обучение, спортивный менеджер, деятельность.

*Annotation.* In this article justified integrated approach to the concept of conformity to culture of thinking. Its formation and development considered by the example of preparation of sports managers at the University of physical culture. Special attention given the main provisions culture way of thinking.

*Keywords:* conformity, thinking, formation, development, management, assessment, selection, training, athletic manager, activities.

**Введение.** Проблема культуросообразности мышления является актуальной в педагогической науке и практике спортивного менеджмента. Об этом свидетельствуют многочисленные работы по данной теме. Их авторами являются как зарубежные, так и отечественные ученые. При этом речь идет об экономическом, предпринимательском, творческом или критическом мышлении, его психологии и технологии (а в общем виде – культуросообразности мышления, его глобальности или стратегической направленности).

Главной мыслью, прослеживаемой в работах А. Волкова, А. Войтова, Ю. Лутфуллина, М. Мееровича, Т. Михайленко, А. Поповой, Д. Халперн, М. Херсковича, Л. Шранина и др. является то, что культуросообразность мышления – это не простая сумма знаний, а осознанные и применяемые на практике ориентиры поведения спортивного менеджера, которые исходят из научных выводов или опыта повседневной жизнедеятельности [5].

**Цель исследования** – создание методологии, основанной на объективных закономерностях развития интеллектуальных систем и предназначенной для формирования и развития культуросообразного мышления спортивного менеджера как осознанного, целенаправленного и управляемого процесса мыследеятельности.

**Основной метод исследования** – анализ способов решения проблемных ситуаций в системе спортивного менеджмента и осуществления физкультурно-спортивной деятельности.

**Предмет исследования** – выявление закономерностей изменения интеллектуальных систем спортивных менеджеров, условия формирования и развития их стиля глобального и стратегического мышления.

**Результаты исследования.** Культуросообразность мышления спортивного менеджера – это его «внутренняя речь», алгоритм которой определяется культурой управленческой деятельности или культурой управления физкультурно-спортивной деятельностью вообще (и не только деловой, но и организационной культурой). Это длительный процесс, имеющий алгоритм в виде следующих вопросов:

- 1) Какова цель?
- 2) Что известно?
- 3) Какие навыки мышления позволяют достичь поставленной цели?
- 4) Достигнута ли поставленная цель? [9].

Когда есть ответы на два первых вопроса, то мышление становится подобным выбору маршрута по карте. Речь идет о навыках мышления, под которыми понимаются операции, позволяющие найти путь к



поставленной цели. Это может быть и набор приемов по оценке и переработке информации. Заключительным этапом является определение точности достижения цели, что нередко является решающим фактором делового успеха.

По мнению А. Г. Войтова, мышление является важнейшим фактором общественного развития [1]. Ключевыми здесь являются такие понятия, как здравомыслие, научные учреждения, виды физической культуры. Важно также иметь в виду, что способность культуросообразно мыслить овладевают в процессе специального обучения, поскольку речь идет о строго детерминированных, операциональных, алгоритмизированных, формализованных (а иногда символических) операциях с идеями культуросообразности. Следует также отметить, что мышление – это одна из форм интеллекта. Другими формами последнего являются: разумность (смекалистость) и рассудительность (сообразительность).

Спортивному менеджеру (с позиций комплексного подхода) свойственна установка на культуросообразность мышления, а также наблюдение за собственными действиями при продвижении к цели, умение обосновывать свою точку зрения. Такого рода мышление можно называть творческим (критическим по содержанию) и научным, что выражается пониманием общественной значимости событий, происходящих в сфере физкультурно-спортивной деятельности (их глубинных связей и закономерностей).

Именно такое мышление делает спортивного менеджера свободным, поскольку его активность основывается на осознанной необходимости, соответствует общественным потребностям и интересам [3]. Кроме того, оно является процессом отражения организационно управленческих и социально-психологических отношений в сознании спортивного менеджера, усвоения им знаний в сфере культуры управления и их претворения в физкультурно-спортивной деятельности. В качестве некоторого обобщения (в отношении анализа роли культуросообразности мышления среди других форм сознания) подчеркнем, что самое сложное – это его изменение (формирование и развитие). Говоря иначе, речь идет о проблеме обучения мышлению, решение которой лежит в системе физкультурно-спортивного образования.

Рассматривая перспективность культуросообразности мышления спортивного менеджера, нельзя не сказать о системном подходе в решении данного вопроса [6]. Данный подход предполагает выделение стратегических проблем физкультурно-спортивной деятельности, решение которых требует времени и мер, способных обеспечить деловой успех. Речь следует также вести о комплексном подходе к данному вопросу, определяемому формированием и развитием культуросообразности мышления, инкультурацией и энкультурацией (таблица 1).

Формирование культуросообразности мышления (или обучения мышлению) – сложная проблема. Ее решение в обществе лежит на системе образования. «Именно оно должно стать обучением искусству пользоваться знаниями, вырабатывать стиль мышления, позволяющий анализировать проблемы в любой области жизни» [4].

Таблица 1

**Комплексный подход к понятию культуросообразности мышления спортивного менеджера**

Параметр	Содержательный аспект
1. Основные формы мышления	Математика Логика Диалектика
2. Диалектическое мышление	Шаблонное Стереотипное Творческое
3. Культура мышления	Результат целенаправленного воздействия на процесс выполнения спортивным менеджером мыслительных операций, необходимых для получения эффективных управленческих решений
4. Культуросообразность мышления	Мышление, в основе которого лежит образное представление основных положений культуры управления (соответствие им в практической деятельности). Прежде всего это касается поиска коммуникативных решений, гибкостью, настойчивостью и готовностью исправлять свои ошибки (совершенствовать свое мышление), осознанием (мониторингом культуросообразности)
5. Уровень культуросообразности мышления	Определяется степенью познания глубинных связей в сфере культуры управления физкультурно-спортивной деятельностью, умением переходить от поверхностных случайных, видимых невооруженным взглядом, явлений к глубинным, наиболее существенным, закономерным, повторяющимся и значимым связям
6. Культура управления	В преломлении к нашему исследованию, это специфический способ культуросообразного мышления и поведения менеджера в процессе осуществления им физкультурно-спортивной деятельности
7. Обучение культуросообразности мышления	Формирование и развитие культуры мышления, обучение искусству пользоваться знаниями и анализировать проблемы в сфере физкультурно-спортивной деятельности
8. Научность культуросообразности мышления	Определяется его глубиной, умением охватывать объективную логику физкультурно-спортивной деятельности, приспособить к ней хозяйственную психологию, идеологию и управленческое сознание
9. Инкультурация	Процесс освоения индивидом норм общественной жизни и культуры. В отличие от социализации это понятие подразумевает обучение будущего спортивного менеджера традициям и нормам поведения в рамках культуры управления физкультурно-спортивной деятельностью
10. Энкультурация	Вхождение индивиду в конкретную форму культуры средством усвоения особенностей мышления, моделей поведения и действий, составляющих культуру управленческой деятельности

Решение данной проблемы тормозилось из-за отсутствия «банка» проблемных ситуаций и неподготовленности педагогов к такому типу обучения (В. М. Рогинский). С позиций психологических, основной причиной задержки обучения культуре мышления является недостаточность внимания тому, каким образом рефлексируется ситуация мышления (Д. С. Анисимов). Обобщая, можно указать на отсутствие методологии формирования культуросообразности мышления будущего спортивного менеджера.

Особую значимость в современных условиях играет формирование глобального мышления. Речь идет о способности понимать рынки, лежащие за пределами подной страны, по следующим аспектам: источники спроса, источники предложения, методы эффективного маркетинга.

Глобальные менеджеры должны иметь способности к языкам, воспринимать культуру других стран и эффективно работать с иностранными коллегами. Они должны также понимать действие сил, характеризующих современные рынки. Возможно, наиболее важным аспектом глобального мышления является не умение продавать в других странах или использовать источники других стран, а способность понимать маркетинг и менеджмент глобально и усваивать лучшие методы из опыта всего земного шара, учиться на чужих ошибках [12].

Всему этому противостоит «этноцентрический менеджер». Ему свойственна малая чувствительность или малый интерес к способу существования остального мира (вне своей страны). «Это смертельная болезнь, зараженные ей менеджеры сейчас на грани вымирания».

Итак, формирование культуросообразности мышления спортивного менеджера – важная проблема. Решение ее лежит на пути интеграции многих наук и культур. И прежде всего это касается нашей страны, вставшей на путь рыночных реформ, ведущих ко все большей открытости сферы ФКиС национальной экономики.

В долговременной перспективе речь может идти о более высоких стандартах и культуросообразности стратегического мышления спортивных менеджеров [7]. Формирование такой культуры – неотъемлемая часть общества с развитой сферой ФКиС.

Особенностью стратегического мышления (его культуросообразности) является концентрация на внешней стороне физкультурно-спортивной деятельности с позиций достижения наилучшего положения на рынке товаров и услуг. Кроме плановой стратегии важна также адаптивная реакция на изменение ситуации, что (в свою очередь) определяется наличием механизма приспособления (как и в случае с глобальным мышлением).

В процессе исследования проблемы формирования и развития культуросообразности мышления спортивного менеджера была выдвинута гипотеза, в соответствии с которой обучение будет эффективным, если оно основывается на двух допущениях: а) существуют вполне определенные навыки и приемы глобального и стратегического мышления; б) для овладения ими требуется специальное обучение, наличие обратной связи и определенного временного ресурса.

Объект исследования – стиль глобального и стратегического мышления как явления культуры. «Культура – это есть общепринятый способ мышления» (К. Юнг).

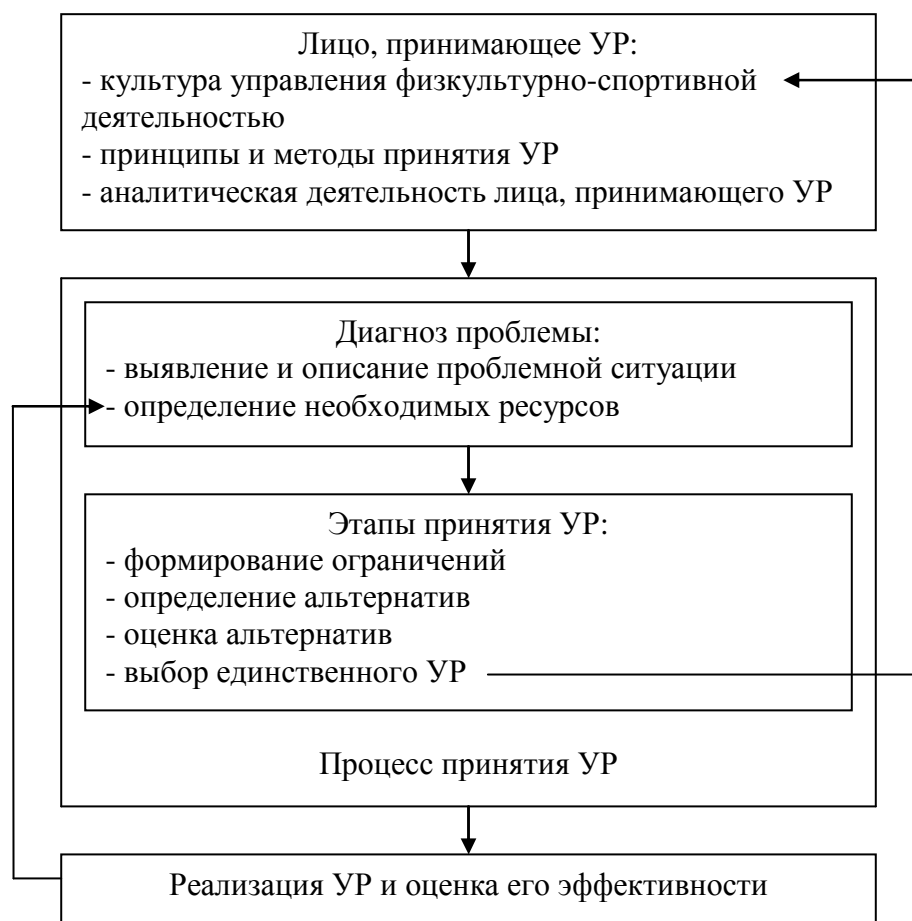
Для большинства людей необходимость мыслить является наказанием, писал в свое время Г. Форд [8]. Иначе, по его мнению, они «не могли бы достаточно заработать для своего существования». В отношении спортивного менеджера дело обстоит как раз иначе. Его заработок зависит от культуросообразности мышления. Речь идет о способности проведения анализа культуросообразности мышления и поведения личности в системе спортивного менеджмента.

Такой стиль мышления имеет свои особенности [4]. Это: «умение анализировать любые проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить для них решения». Личность с такого рода мышлением готова к постоянным изменениям, проникающим из внешней среды.

Культуросообразность мышления спортивного менеджера – это мышление сообразно культуре управления. Примером здесь может быть принятие управленческого решения в процессе осуществления физкультурно-спортивной деятельности (рисунок 1).

Аналитическая деятельность лица, принимающего управленческие решения, прежде всего связана с выявлением и описанием проблемной ситуации (или, говоря иначе, идентификацией проблемы). Это может быть:

- проблема антикризисного управления (управление в реальном масштабе времени или управление по слабым сигналам);
- проблема эволюционного развития физкультурно-спортивной организации (ФСО).



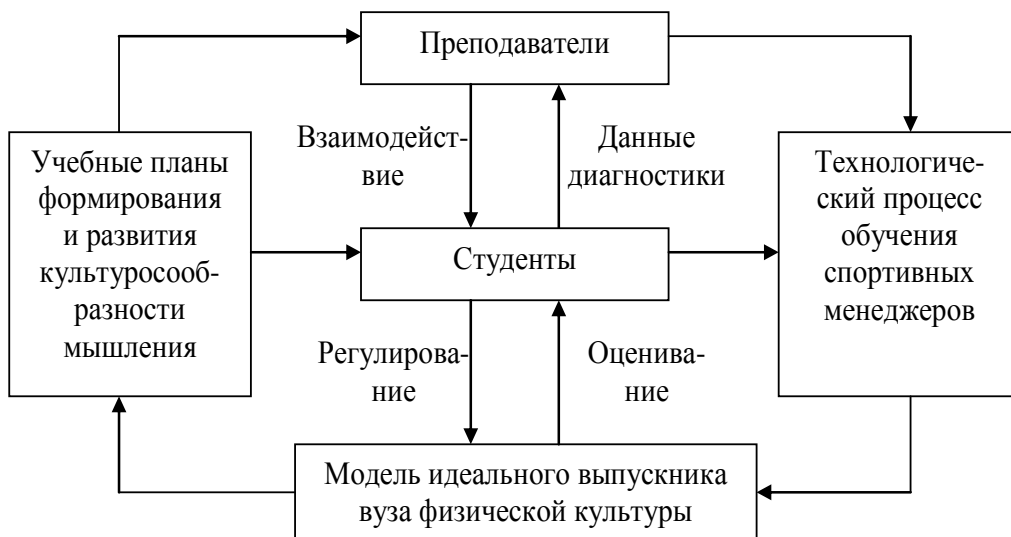
**Рисунок 1. Принятие управленческого решения (УР) в координатах культуросообразного мышления**

Если в первом случае это проблема обратной связи, то во втором – прямой связи, связанной с наличием синергетического эффекта в перспективе, вызванного процессом самоорганизации ФСО, геном саморазвития которой и является культура управления.

Для принятия решения спортивному менеджеру необходима информация, как внутренняя, так и внешняя по отношению к ФСО. С позиций отмеченного определяются необходимые ресурсы и формируются ограничения. Далее определяются альтернативы, которые оцениваются, и принимаются решения (делается выбор среди них). Культуросообразное мышление связывается также с реализацией УР и оценкой его эффективности [2].

Образование является составной частью культуры, выполняя одновременно ее трансляцию на будущих спортивных менеджеров. Речь идет о вузе физической культуры (способах взаимоотношений преподавателей и студентов, учебных дисциплинах, приемах преподавания, ценностных ориентациях, влияющих на формирование и развитие культуросообразного мышления). Это прежде всего социальные ценности, которые не могут быть признаны непосредственно.

Они зафиксированы в культуре управленческой деятельности. Процесс обучения спортивных менеджеров при этом определяет эффективность формирования и развития культуросообразности их мышления (рисунок 2).

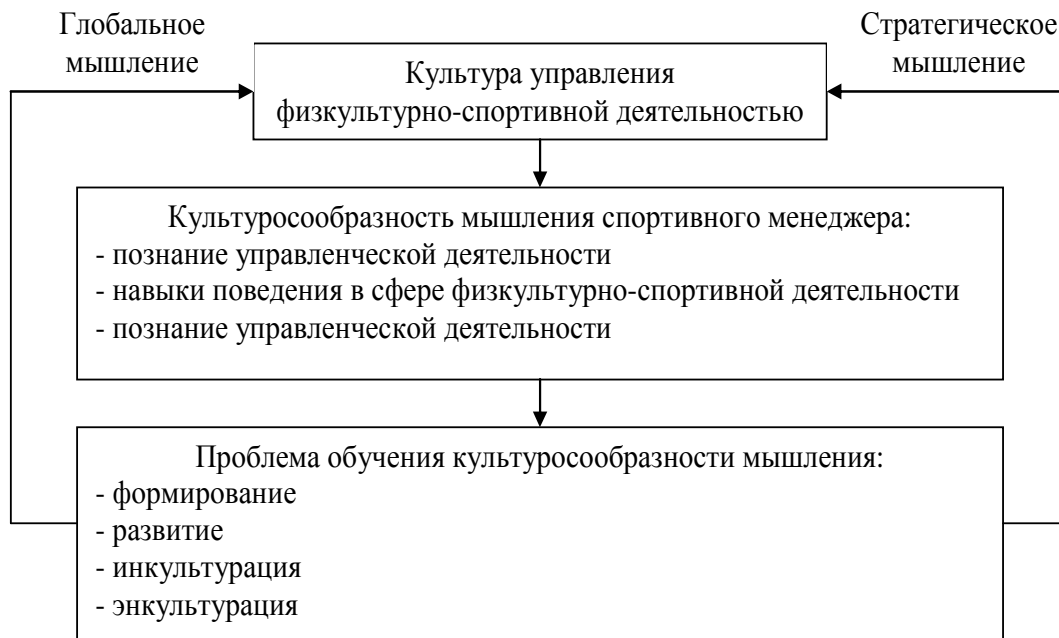


**Рисунок 2. Эффективность обучения спортивных менеджеров в вузе физической культуры**

Технологический процесс прежде всего определяется методами и приемами обучения. Последние включают в свой состав: 1) упор на ошибки; 2) выбор «точки» приложения усилий; 3) вычленение «элементов»; 4) разбор ситуаций; 5) интерактивные технологии (творческое задание, работа в малых группах, приглашение специалиста в сфере культуросообразности мышления).

Важен системный подход в решении проблемы формирования и развития культуры управления физкультурно-спортивной деятельностью. Он предусматривает: проблемно-ориентированный анализ образования личности спортивного менеджера; обеспечение организационно-педагогических условий эффективности обучения на основе учебно-познавательной деятельности обучающихся спортивному менеджменту; разработку модели идеального выпускника вуза физической культуры.

Эта модель определяет подготовку специалистов по управлению конкурентоспособностью на основе обучения стратегическому и глобальному мышлению (исходя из принципа культуросообразности и анализа экономических законов рыночных отношений). Однако особую роль имеют при этом научные подходы и модели управления физкультурно-спортивной деятельностью. Кроме комплексного, это системный подход к обоснованию проблемы обучения культуросообразности мышления (рисунок 3). Кроме формирования и развития эта проблема (а точнее, ее разрешение) определяется инкультурацией и энкультурацией [10].



**Рисунок 3. Системный подход к обоснованию проблемы обучения культуросообразному мышлению спортивного менеджера**

В качестве обобщения результатов исследования приведем основные положения культуросообразного образа мышления (таблица 2). Они определенным образом ранжируются: + - важное, ++ - очень важное, +++ - ключевое.

## Основные положения культуросообразного образа мышления спортивного менеджера

№ п/п	Положение	Ранг
1	Брать на себя инициативу и идти на риск	+
2	Приспосабливаться к переменам и принимать эффективные управленческие решения	+
3	Работать в команде, полагаясь не только на трудовые, но и общечеловеческие ценности	+++
4	Действовать надо локально, а мыслить стратегически и глобально	+++
5	На деловой успех влияет корпоратизация управленческих отношений	+
6	Эффективная работа обеспечивается сочетанием традиций и новаторства	+
7	Для делового успеха важно кто действует активно и быстро	++
8	Реалистично оценивать трудности и условия физкультурно-спортивной деятельности	++
9	Важно действовать гибко, избегая стереотипов	++
10	Научиться спокойно воспринимать неопределенность	+++
11	Быть открытым для информации	++
12	Доверять и быть достойным доверия	+++
13	Отвечать за свои поступки и принимать на себя ответственность	+
14	Вознаграждать и быть вознагражденным по результатам труда	+++
15	Выполнять свои обязанности на высочайшем уровне компетентности	++

**Выводы:**

1. Цель экономического образования – в обучении системному, комплексному, нестандартному мышлению [11]. Отмеченное касается и образования личности спортивного менеджера. Формирование и развитие культуросообразности мышления при этом играет ключевую роль.

2. Как показано в работе, под культуросообразностью понимается мышление, соответствующее культуре управления физкультурно-спортивной деятельностью. Последняя определяется рядом составляющих: поведением персонала, кадровой политикой, качеством труда и управленческих решений, благоприятным имиджем, социокультурным сотрудничеством и конкуренцией на рынке товаров и услуг.

3. В процессе исследования детализированы свойства культуры управления физкультурно-спортивной деятельностью, найдены компоненты ее связи с функциями управления, уточнены основные категории культуры управления и результаты ее проявления в процессе управленческой деятельности. Культуросообразность мышления спортивного менеджера при этом определяется познанием этой деятельности, навыками поведения и знаниями хозяйственной психологии. При этом особую значимость – с позиций взаимосвязи культуры управления и культуросообразности мышления – имеет общественное сознание (и производственные отношения в системе менеджмента физкультурно-спортивной организации).

**Литература:**

1. Войтов, А. Г. Самоучитель мышления / А. Г. Войтов. – М.: Маркетинг, 2001. – 408 с.
2. Достанко, П. Корпоративизм, рыночная активность и культура управления / П. Достанко // <http://www.PTRU.ru>
3. Лутфуллин, Ю. Р. Экономический образ мышления: вопросы теории и практики / Ю. Р. Лутфуллин. – Уфа: БГАУ, 2004. – 40 с.
4. Меерович, М. И. Технология творческого мышления / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – Мн.: Хорвест, 2000. – 432 с.
5. Международный менеджмент: учебник для вузов / Под ред. Пивоварова Л. С. и др. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
6. Попов, А. Н. Культура российского менеджмента / А. Н. Попов, Г. Н. Пряхин, В. В. Савченко. – Челябинск : УралГАФК, 2002. – 216 с.
7. Попов, А. Н. Экономическая культура социальной сферы / А. Н. Попов. – Челябинск: УралГУФК, 2010. – 164 с.
8. Форд, Г. Моя жизнь, мои достижения. Пер. с англ. / Г. Форд. – Киев: Грайльк, 1993. – 214 с.
9. Халперн, Д. Психология критического мышления. Пер. с англ. / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
10. Хоруженко, К. М. Культурология. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Р. на Дону: Феникс, 1997. – 640 с.
11. Фатхутдинов, Р. А. Стратегический маркетинг / Р. А. Фатхутдинов. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
12. Энджел, Д. Ф. Поведение потребителей. Пер. с англ. / Д. Ф. Энджел, Р. Д. Блэкуэлл, П. У. Миннард. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 768 с.

УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна**Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Голубева Ольга Владиславовна**Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);**студент Мададанова Камила Халиловна**Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ КАК ФОРМЫ  
ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В работе раскрыты основные положения событийного подхода в профессиональном образовании в сравнении с мероприятийным подходом. Представлено определение образовательного события, его характеристики и специфические особенности. Сформулированы результаты образовательного события и значимые результаты, которые могут быть обеспечены данной формой работы. Сделаны выводы о дидактических возможностях применения образовательного события в условиях высшей школы.

*Ключевые слова:* образовательное событие, вуз, организация, форма, образовательная деятельность.

*Annotation.* The paper describes the main points of the event approach in vocational education in comparison with the action approach. The definition of the educational event, its characteristics and specific features are presented. The results of the educational event and significant results that can be provided by this form of work are formulated. Conclusions are made about the didactic possibilities of applying the educational event in the conditions of a higher school.

*Keywords:* educational event, university, organization, form, educational activity.

**Введение.** Глобальные изменения в системе образования, связанные с кризисом эпохи «неумелого детства», широким доступом к информации, развитием он-лайн обучения обуславливают актуальность поиска новых способов и форм организации образования. Профессиональное образование все более ориентировано не столько на трансляцию знаний и формирование профессиональных умений, сколько на развитие способности обучающихся ориентироваться и действовать в условиях непрерывных изменений. В подобных условиях важнейшей задачей становится формирование у обучающихся эмоционально-ценностного отношения к будущей профессии, развитие умений эффективного взаимодействия в рамках различных сообществ, формирование ответственности за собственные действия. [4, 8, 9]. Новый формат организации образовательного процесса в таких условиях связан с возможностями реализации событийного подхода в профессиональном образовании, который обладает значительными дидактическими возможностями для реализации в системе профессионального образования.

**Формулировка цели статьи и задач.** Целью публикации является систематизация современных теоретических положений, касающихся дидактических возможностей образовательного события в условиях высшей школы.

Задачи работы:

- раскрыть сущность и основные положения событийного подхода в образовании;
- уточнить содержание понятия «образовательное событие» в условиях профессионального образования;
- сформулировать возможности образовательного события в профессиональной подготовке обучающихся;
- сделать выводы о возможностях реализации образовательного процесса в вузе в формате образовательных событий.

**Изложение основного материала статьи.** Теоретические основы событийного подхода в профессиональном образовании разрабатывались в работах В.И.Слободчикова, М.Ю.Жилиной, Б.Д.Эльконина, Е.Ю.Илалтдиновой, С.В.Фроловой [5, 10, 11, 14, 15]. Дидактические возможности организации профессиональной подготовки в форме образовательных событий, связанные с вовлечением обучающихся в значимые, интересные, совместные действия, соприкосновением теории с реальной практической, совместной деятельностью и эмоциональным переживанием опыта, описываются исследователями с разных позиций. Так, Д.Б.Эльконин рассматривает образовательное событие как особую форму организации и реализации образовательной деятельности, предполагающую интенсивную интеграцию теоретического знания с возможностями его практического воплощения; как значимую ситуацию, которую необходимо прожить и осознать обучающимся для его профессионального и личностного становления (В.И.Слободчиков), как способ сообщения информации, обеспечивающий интерпретацию и осмысление значимых категорий для личности обучающегося (Г.Е.Соловьев) [11, 13, 15].

Уточняя существенные отличия событийного подхода к организации образовательного пространства профессиональной подготовки по сравнению с мероприятийным подходом, необходимо отметить следующее.

Мероприятийный подход предполагает организацию образовательного процесса в формате отдельных четко обозначенных по времени, длительности, составу участников мероприятий (как правило, учебных занятий). Для такого подхода важны факт проведения мероприятий в срок, выполнение запланированных заранее действий, высокий уровень прогнозируемости результатов, выполнение стандартных требований к выбранному типу занятий.

Зародившись в начальном образовании как способ вовлечения детей, событийный подход в настоящее время активно внедряется в образование профессиональное, поскольку способствует разрыву смыслов будущей профессиональной деятельности, активному творческому самоопределению личности обучающегося в профессии. Событийный подход к организации профессиональной подготовки предполагает ориентацию образовательного процесса на некоторую совокупность педагогически целесообразных событий, имеющих образовательную и воспитательную направленность. Анализируя возможности образовательного события

для системы профессионального образования можно определять его как особую форму образовательной деятельности, инициирующей образовательную активность обучающихся посредством значимых мероприятий, обеспечивающих деятельностное включение участников в разнообразные формы взаимодействия [6].

Образовательные события как форма интенсивной организации образовательного процесса имеет комплексную цель, связанную с формированием у обучающихся эмоционального отношения к будущей профессиональной деятельности, развитием коммуникационной, прогностической, аналитической и проектировочной компетенций, творческим применением полученных знаний и умений, освоением профессиональных и культурных образцов, преодолением стереотипов поведения.

Образовательное событие как форма организации образовательного процесса обладает рядом характеристик, которые позволяют дифференцировать эту форму образовательного процесса:

- соответствие культурным образцам, связь с культурой и жизнью социума;
- уникальность и однократность образовательного события;
- реализация совместной деятельности, направленной на получение значимого для участников результата;
- эмоциональное вовлечение участников, обеспечиваемое за счет выхода за рамки повседневности образовательного события;
- возможность и уместность творческого осмысления, импровизации, создания новых смыслов всеми участниками процесса;
- возможность выбора участниками формы, характера, степени личного участия в образовательном событии;
- трудность прогнозирования результата, обусловленного высокой долей творческого преобразования действительности;
- принятием участниками ответственности за результаты образовательного события;
- высоким уровнем самоконтроля и самооценкой результатов образовательного события [2, 7].

Как справедливо отмечает Р.Г.Валеев [1], образовательное событие состоит в предоставлении обучающемуся права выбора образовательной активности в условиях определенного контекста (места, времени, темпа, траектории, уровня трудности, объема, направленности материала, степени помощи, кооперации или конкуренции с другими учащимися, вариантов когнитивной кодировки учебного контента, его фрагментов) и предполагает наличие ответственности обучающегося за результаты обучения.

При таком способе организации обучения педагог закономерно занимает место тьютора, который осуществляет методическую разработку образовательного события, создает условия для его реализации, расширяет состав участников, обеспечивает консультационную поддержку участников, способствует личностному и профессиональному развитию обучающихся.

В образовательном процессе высшей школы специфика событийного образовательного формата проявляется следующим образом:

1. образовательное событие должно моделировать будущую профессиональную деятельность, обладать значимостью с позиции развития профессионально значимых умений и навыков, презентовать образцы профессионального поведения;

2. содержание образовательного события должно составлять совокупность особого рода «учебных задач», репрезентирующих профессиональные функции и обеспечивающих разворачивание ключевых противоречий и проблем идеальной формы, а также продуктов, средств и инструментов будущей профессиональной деятельности;

3. образовательное событие целесообразно с вовлечением представителей профессиональной сферы (профессионалов, работодателей, экспертов), которые раскрывают возможности профессии, формируют эмоциональное отношение к ней, демонстрируют пути профессионального развития;

4. образовательное событие должно предполагать получение образовательного продукта, значимого для обучающегося;

5. образовательное событие создается и реализуется с использованием информационной образовательной среды вуза, обеспечивающей доступ к разнообразным ресурсам, проведение совместной деятельности участников, представление результатов и их оценивание;

6. образовательное событие предъявляет особые требования к системе оценки результатов и формированию пространства рефлексии.

Значимыми результатами реализации образовательного процесса в вузе в форме образовательного события выступают:

- освоение обучающимися нового опыта в моделируемой сфере деятельности, сокращение разрыва между теоретической подготовкой и умением применять полученные знания и навыки на практике;
- формирование у обучающихся способов эффективного поведения, в т.ч. профессионального, ориентации в ситуациях неопределенности, способов обучения в действии;
- профессиональное самоопределение обучающихся, осознание ими целей и направлений дальнейшего личностного и профессионального развития;
- развитие навыков оценки результатов собственной деятельности.

В соответствии с этим среди преимуществ образовательного события в образовательном процессе вуза могут быть обозначены:

- обеспечение высокого интереса обучающихся к подобным видам работы, повышение их самостоятельности и познавательной активности;
- более эффективное, по сравнению с традиционным, распределение трудоемкости (использование принципов «перевернутого обучения», когда обучающийся заранее готовится к образовательному мероприятию);
- широкие возможности применения информационно-образовательной среды вуза, дистанционных форм организации образовательного процесса и взаимодействия преподавателя и обучающихся;
- преодоление разрыва между теоретической подготовкой и реальными условиями будущей профессиональной деятельности [12].

В соответствии с перечисленными особенностями образовательных событий в высшей школе отметим, что форма образовательного события может быть реализована в различном масштабе: образовательное

событие-учебное занятие, образовательное событие-раздел/модуль, образовательное событие-дисциплина. Целесообразность выбора образовательного события как формы образовательного процесса определяется возможностью представления темы вокруг отдельного уникального мероприятия [3], в т.ч. и виртуального (экскурсии, проекта, праздника, конкурса, аукциона, олимпиады и пр.), соотношением планируемой аудиторной и внеаудиторной нагрузки (возможностями обучающихся к самостоятельной проработке темы с консультационной поддержкой преподавателя), возможностями реализации проектной работы в рамках темы и пр.

**Выводы.** Обобщая вышесказанное, можно заключить, что образовательные события как особая форма организации образовательной деятельности имеет значительный дидактический потенциал для использования в условиях высшей школы. Выступая способом организации совместной активной познавательной деятельности участников, образовательное событие воплощает в себе основные тенденции развития профессионального образования: увеличение доли самостоятельной работы, ориентация на подготовку обучающихся к активной проектной командной работе, широкое использование возможностей информационной образовательной среды в процессе обучения и пр. В условиях профессионального образования образовательное событие целесообразно проектировать для демонстрации способов профессиональной деятельности и поведения, формирования умений и навыков решения профессиональных задач, организации самостоятельной работы.

#### **Литература:**

1. Валеев Р.Г. Познавательная самостоятельность учащихся как предпосылка и результат образовательных событий // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С. 63-69.
2. Волкова Н. В. Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2010. Т. 7. № 1. С. 78-82.
3. Волкова Н. В. Технология проектирования образовательных событий // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 184–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200
4. Егоров Е.Е. Трансформация образовательного пространства и технологий в подготовке педагогов // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 300-304.
5. Жилина М.Ю. Образовательное событие: варианты прочтения // Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 / Науч. ред. Т.М. Ковалева; Отв. ред. А.А. Теров, М.Ю.Жилина. М.: АПК и ППРО, 2009. С.152-158.
6. Инновационная образовательная модель подростковой и старшей школы «Школа эффективного взросления»: учебное пособие под ред. Муха Н.В., Антропянской Л.Н., Шарабуровой Е.В. Изд-во ТУСУР, Томск, 2007.
7. Крылова Н.Б. Условия проявления событийности образования // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С. 136-145.
8. Мелик-Гайказян И. В. «Событие-в-действительности» и «событие-в-реальности» // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 3 (7). С. 54-76.
9. Прохорова М.П. Семченко А. А. Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. №1
10. Слободчиков В.И. Со-бытийная общность // Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных педагогов. М. 1995. №1.
11. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С.5-14.
12. Событийность в образовательной и педагогической деятельности // Под редакцией Н.Б.Крыловой и М.Ю.Жилиной. Научный редактор серии Н.Б.Крылова. Выпуск 1 (43), 2010. 157 с.
13. Соловьев Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. 2009. №2. С. 103-111
14. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. №1.
15. Эльконин Б.Д. Проба как конструкт образовательной системы //Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-ой научно-практической конференции / Красноярский Государственный Университет. Красноярск, 2003. С. 5 - 22.



УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна**Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна**Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);**студент Хохлов Максим Сергеевич**Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)**ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье представлено описание возможных форм реализации образовательного события в условиях высшей школы. Раскрыты особенности образовательного события в профессиональном образовании, приведены требования к формам организации образовательного события. Авторами предпринята попытка классифицировать формы образовательных событий в профессиональной подготовке обучающихся по признаку вовлеченности их в образовательное событие. Охарактеризованы формы образовательных событий, связанные с пассивным участием обучающихся, активным участием обучающихся и проектным участием в них. По результатам работы сделаны выводы о возможности применения разработанной классификации для проектирования форм образовательных событий в вузе.

*Ключевые слова:* образовательное событие, форма, вуз, проект.

*Annotation.* The article describes the possible forms of implementing an educational event in the conditions of a higher school. The features of the educational event in vocational education are revealed, the requirements to the forms of organization of the educational event are given. The authors attempted to classify the forms of educational events in the vocational training of students on the basis of their involvement in an educational event. Forms of educational events associated with passive participation of students, active participation of students and project participation in them are characterized. Based on the results of the work, conclusions were drawn about the possibility of applying the developed classification for designing the forms of educational events in the university.

*Keywords:* educational event, form, university, project.

**Введение.** В современных условиях среди требований образовательных стандартов особое значение приобретает поиск гибких и вариативных форм организации образовательного процесса в высшей школе. Создание возможностей обучаться в любом месте и в любое время, идеи создания безбарьерной среды, стимулирование самостоятельной познавательной активности обучающихся являются актуальными направлениями научных поисков. В полной мере это проявляется в трансформации образовательных форм: нетрадиционные формы организации образовательного процесса все чаще составляют конкуренцию традиционным академическим лекциям и практикам [6, 10].

Внедрение в практику высшего образования событийного подхода привело к обновлению форм профессиональной подготовки обучающихся. Одной из таких форм стала форма образовательного события, которая позволяет по-новому организовать освоение необходимых умений и навыков, сформировать эмоционально-ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, подготовить выпускника к эффективной командной работе.

**Формулировка цели статьи и задач.** Целью статьи выступает предложение классификации образовательных событий как форм организации образовательного процесса в высшей школе.

Задачи работы:

- раскрыть особенности образовательного события как формы организации образовательного процесса в вузе;
- сформулировать требования к выбору формы образовательного события;
- описать виды образовательных событий в вузе в зависимости от степени вовлеченности участников;
- сделать выводы о возможностях применения предложенной классификации форм образовательных событий в высшей школе.

**Изложение основного материала статьи.** Возможности реализации образовательного процесса в вузе в форме образовательного события определяются, в первую очередь, потенциалом этой формы учебной работы для решения задач эффективной подготовки к будущей профессиональной деятельности. Посредством образовательных событий можно организовать расширение теоретических представлений о профессии, ознакомление с образцами качественного выполнения профессиональных функций, реализацию проектов различной направленности – образовательной, культурной, социальной, вовлечение обучающихся в значимые для них виды образовательной активности. Включение в образовательный процесс нескольких взаимосвязанных образовательных событий позволит обучающему сформировать собственную позицию по отношению к будущей профессии, осуществить интерпретацию теоретической подготовки, выстроить индивидуальную логику участия в образовательных событиях, позволять ему принять различные роли [4, 5].

Образовательное событие характеризуется рядом сущностных черт, которые определяют возможные формы его реализации на практике. К этим сущностным чертам относится уникальность события, коллективное участие в нем, творческая интерпретация события участниками, совместная деятельность по формированию новых смыслов, обязательная рефлексия [1, 7]. В соответствии с этими характеристиками, образовательное событие предполагает совместную деятельность преподавателей и обучающихся по соединению теоретической подготовки с формированием необходимых компетенций, интенсивным формированием ценностно-эмоционального отношения к профессиональной деятельности. В результате образовательного события обучающиеся осваивают новые умения и навыки, способы профессионального поведения, учатся принимать решения в проблемных ситуациях, формулируют для себя возможные пути личностного и профессионального развития, приобретают навыки командного взаимодействия, а также самооценки [2].

Раскрывая возможности реализации событийного подхода в профессиональном образовании, представляется важным систематизировать и охарактеризовать возможные формы реализации образовательных событий в вузе. Для этого вначале перечислим требования, которым должны удовлетворять формы образовательного события в условиях профессионального образования:

1. образовательное событие в вузе как комплексное мероприятие должно включать несколько традиционных форм профессиональной подготовки, интеграция которых может быть оформлена как единое законченное совместное действие;

2. форма образовательного события должна обеспечивать логическую последовательность осуществления совместной деятельности и получения образовательных результатов, значимых для всех участников образовательной деятельности;

3. форма образовательного события должна предполагать возможность выхода за рамки традиционной образовательной практики, расширения способов получения информации, применение различных способов взаимодействия между участниками;

4. форма образовательного события должна быть связана с воспроизведением способов профессиональной деятельности, обеспечивать формирование навыков профессионального поведения обучающихся;

5. форма образовательного события должна предусматривать возможность использования самооценки обучающимися результатов собственной деятельности в рамках него и создание пространства рефлексии [11].

Таким образом, образовательные события – форма организации образовательного процесса комплексного характера, которая может объединять несколько известных традиционных форм организации учебного процесса в целостное уникальное действие в соответствии с педагогической целью. Можно даже определить образовательное событие как обновленный формат образовательного процесса, спроектированный с применением разнообразных форм образовательной, воспитательной, социальной деятельности преподавателя и обучающихся.

Анализ складывающейся практики реализации образовательных событий в высшей школе (Н.В.Волкова, М.Ю.Жилина, Н.Б.Крылова, Е.Ю.Илалтдинова и др.) позволяет отметить, что образовательное событие характеризуется проектной сущностью, однако не сводится к традиционным образовательным проектам, а охватывает гораздо более широкий перечень возможных форм организации образовательного процесса, таких как производственная экскурсия, тренинг, мастер-класс и др. [3, 4, 8]. При этом трудоемкость образовательного события как формы учебной деятельности может быть различной. Так, анализ модульных учебных планов Мининского университета, в которых образовательное событие предусмотрено как особая форма подготовки, позволяет констатировать, что разброс трудоемкости аудиторной работы, отводимой на образовательное событие, на очной форме обучения составляет от 12 до 22 академических часов, на заочной – от 8 до 12 академических часов. Поэтому при выборе форм организации образовательных событий в условиях высшей школы необходимо учитывать, что реализация проектов – самый сложный и затратный тип образовательного события, выбор которого не всегда педагогически целесообразен.

Значимость реализации образовательного процесса в вузах в форме образовательного события обусловлена рядом факторов:

- образовательное событие позволяет сократить трудоемкость дисциплины, за счет сокращения традиционного лекционного представления материала и отведения значительной части часов на практическое обучение;

- образовательное событие позволяет включить в образовательный процесс мероприятия, имеющие не только образовательную направленность, но и культурную, социальную, производственную и пр.;

- образовательное событие позволяет «оформить» и официально «засчитать» результаты деятельности преподавателя и обучающегося, которая обычно носит инициативный воспитательный характер, но тем не менее обеспечивает формирование значимых профессиональных компетенций (посещение предприятий, экскурсии, участие в специализированных форумах и пр.);

- образовательное событие способствует выстраиванию обучающимся индивидуальной образовательной траектории. Это происходит за счет того, что обучающиеся начинают осознавать специфику будущей профессиональной деятельности, знакомятся с возможностями профессионального развития, овладевают навыками самоуправления и проектной деятельности.

Обратимся теперь к описанию возможных форм организации образовательного события в вузе. На наш взгляд, важнейшее значение при описании возможных форм образовательных событий имеет степень активного участия обучающегося в выполнении заданий, т.е. степень вовлеченности в образовательное событие. По степени вовлеченности участников в образовательное событие нами предлагается подразделение их на следующие виды:

- формы образовательного события, предполагающие участие в событиях в качестве внешнего участника. В данном случае участник овладевает новыми знаниями, расширяет представление о профессиональной деятельности, знакомится с опытом профессионалов, принимает участие в обсуждении профессионально важных вопросов, вырабатывает собственное отношение к происходящим событиям;

- формы, предполагающие активное участие обучающегося в образовательном событии. В данном случае рамки формата события и способы участия в нем задаются извне, а участник вовлекается в различные виды деятельности, вырабатывает умения и навыки, участвует в командном взаимодействии, принимает решения, озвучивает оценки, влияет на ход развертывания события во времени;

- формы, предполагающие активное участие обучающихся в проектировании события и его реализации на практике. В данном случае в рамках образовательного события осуществляется полноценная проектная деятельность, направленная на разработку идеи проекта, её концептуальное обоснование, выбор способа воплощения идеи на практике, получение результата и его оценку.

Представленная классификация форм образовательных событий в процессе профессиональной подготовки отражает также уровень сложности заданий для образовательного события.

Возможные формы образовательных событий и возможные результаты отражены в таблице 1.

Формы и образовательные продукты образовательных событий в вузе

Вид образовательного события	Возможные формы	Результаты (образовательные продукты) обучающихся
1. Формы пассивного участия в образовательном событии	Экскурсия Конференция Вебинар Встреча с работодателями Мастер-класс и др.	Отчет о посещении мероприятия Список контрольных вопросов для самостоятельного изучения Аннотированный список источников по теме и др.
2. Формы активного участия в образовательном событии	Тренинг Кейс-стади Активное участие в акциях, специализированных форумах, конференциях Квест-игра и пр.	Список контрольных вопросов для самостоятельного изучения Доклад-сообщение Презентация Фотоотчет и пр.
3. Формы проектного участия в образовательном событии	Образовательный, культурный, социальный проект Организация акции Организация мастер-класса Администрирование виртуального сообщества Анкетирование Исследование и др.	Отчет о мероприятии Презентация Видеоролик Фотоотчет Отчет по исследованию и пр.

**Выводы.** В заключении можно отметить, что выбор формы проведения образовательного события в вузе будет обусловлен такими факторами как планируемая трудоемкость образовательного события, степень готовности обучающихся к самостоятельной работе в рамках подобного мероприятия, планируемыми образовательными результатами и формой итогового контроля. Значимость реализации образовательного события при профессиональной подготовке обучающихся обусловлена возможностями концентрации образовательного процесса на активном обучении, эффективным распределением трудоемкости учебной работы, широкими возможностями оценить результаты отдельных мероприятий образовательного, культурного, социального характера. В любом случае предложенные формы требуют значительной методической проработки.

Предложенная классификация форм образовательных событий в вузе по степени вовлеченности участников обладает частичной научной новизной, поскольку систематизированы возможности организации подобных мероприятий. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании образовательных событий в вузе, поскольку позволяют адекватно выбрать форму образовательного события согласно планируемому образовательным результатам.

#### Литература:

1. Валеев Р.Г. Познавательная самостоятельность учащихся как предпосылка и результат образовательных событий // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С. 63-69.
2. Волкова Н. В. Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2010. Т. 7. № 1. С. 78-82.
3. Волкова Н. В. Технология проектирования образовательных событий // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 184–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200
4. Жилина М.Ю. Образовательное событие: варианты прочтения // Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 / Науч. ред. Т.М. Ковалева; Отв. ред. А.А. Теров, М.Ю.Жилина. М.: АПКИППРО, 2009. С. 152-158.
5. Крылова Н.Б. Условия проявления событийности образования // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С. 136-145.
6. Прохорова М.П. Семченко А. А. Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. №1
7. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С. 5-14.
8. Событийность в образовательной и педагогической деятельности // Под редакцией Н.Б.Крыловой и М.Ю.Жилиной. Научный редактор серии Н.Б.Крылова. Выпуск 1 (43), 2010. 157 с.
9. Соловьев Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. 2009. №2. С. 103-111
10. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. №1.
11. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. 239 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
воспитательных систем Романова Галина Александровна  
ГБОУ ВО МО Академия социального управления (г. Москва)

### ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА, СПОСОБСТВУЮЩЕЙ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается технология внедрения структурно-функциональной динамической модели инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов; представлены цели, задачи, алгоритм и существенные характеристики этапов реализации модели.

*Ключевые слова:* инклюзивная образовательная среда вуза; социокультурная компетентность; модель инклюзивной среды; социализация.

*Annotation.* The article discusses the technology of implementation of structural and functional dynamic model of inclusive educational environment of the University, contributing to the development of socio-cultural competence of students; presents the goals, objectives, algorithm and essential characteristics of the stages of the model.

*Keywords:* inclusive educational environment of higher education institution; socio-cultural competence; model of inclusive environment; socialization.

**Введение.** Качество современного высшего образования во многом определяется его соответствием жизненным потребностям страны, ориентацией не только на развитие интеллектуальных и творческих способностей, формирование индивидуальности, но и обеспечение успешной адаптации и самореализации каждой личности в условиях социального многообразия. Вследствие этого важным становится поиск внешних и внутренних источников развития социокультурной компетентности субъектов инклюзивной образовательной среды; источников развития самой среды, обеспечение ее готовности к реализации образовательной инклюзии. Потребность создания, функционирования и непрерывного развития инклюзивной образовательной среды обуславливает актуальность проектирования и апробации ее модели.

**Формулировка цели статьи:** обоснование технология внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов.

**Изложение основного материала статьи.** Инклюзивная образовательная среда - социально-педагогическое пространство совместного включения в образовательный процесс субъектов с учетом разнообразия их личностно-образовательных потребностей, индивидуальных способностей и возможностей. Это вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития, что предполагает решение проблемы образования обучающихся с ОВЗ и / или инвалидностью за счет приспособления образовательного пространства к нуждам каждого обучающегося, включая модификацию всего образовательного процесса, его методическую гибкость и вариативность.

Социально-образовательная среда вуза - это динамичная целостная самоорганизующаяся и самоуправляющаяся система, что позволяет говорить о возможности управления ею, о разработке ее позитивных инструментальных и содержательных модификаций для оптимизации развития личностных характеристик ее субъектов, жизнедеятельность которых протекает в условиях образовательной инклюзии.

Управление модификациями инклюзивной образовательной среды вуза выполняет, таким образом, и координационно-прогностическую функцию, включая выявление, анализ и оценку негативно воздействующих факторов, рисков и последующее выстраивание системы профилактических мер, снижающих это воздействие.

Инструментальные модификации инклюзивной образовательной среды включают трансформацию методов (путей и способов) достижения целей и решения задач; средств; совокупности приемов и операций достижения целей. Модификации будут требовать и формы как определенным образом упорядоченная деятельность, способ организации содержания, внешнее выражение метода, средства.

Содержательные модификации инклюзивной образовательной среды будут определяться в соответствии с целевой заданностью координирующего этапа реализации модели инклюзивной образовательной среды и векторами ее внедрения, о чем будет рассказано ниже.

В соответствии с планируемыми результатами развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды, которые отражаются в формировании особого феномена как совокупного продукта развития социальных отношений и личностной характеристики - феномена инклюзивной культуры,- была разработана структурно-функциональная динамическая модель инклюзивной образовательной среды вуза (далее - Модель).

Модель направлена на создание условий формирования единого социокультурного – *инклюзивного* - мышления и поведения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, взаиморазвитие и приращение их социокультурного опыта, на развитие системы отношений, благоприятных для совершенствования социокультурной компетентности студентов; на реализацию социально-педагогических и организационно-технологических механизмов управления непрерывным развитием социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Модель как система содержит следующие компоненты: целевой, содержательный, организационно-технологический, коррекционно-регулятивный и контрольно-оценочный.

Содержательные характеристики каждого компонента модели уже были описаны ранее [1; 2], остановимся более подробно на технологии ее реализации, включающей следующие этапы: аналитико-прогностический; формирующий; координирующий; оценочно-результативный.

Целью *аналитико-прогностического этапа* является разработка условий развития социокультурной компетентности студентов в инклюзивной образовательной среде. Продукт этапа – программа развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды, являющаяся обязательной составляющей концепции развития образовательной организации.

На данном этапе последовательно решаются следующие задачи: первичная диагностика уровня развития социокультурной компетентности студентов (в условиях инклюзивного образования), мониторинг готовности инклюзивной образовательной среды к развитию данного феномена и анализ результатов мониторинга; прогнозирование как моделирование стратегий развития данного феномена и их содержательно - технологического наполнения; проектирование деятельности образовательной системы в реализации поставленных задач.

Это требует соблюдения определенного алгоритма действий:

- разработка графика проведения собеседований, индивидуальных консультаций, совещаний, семинаров, психолого-педагогических консилиумов и иных консультационных мероприятий со студентами, педагогами и родителями;
- подготовка тезисов консультаций, собеседований, семинаров с участниками образовательных отношений;
- разработка диагностического инструментария: тексты опросников, проективных методик, тесты, матрицы для включения первичных результатов (включая анализ компонентов среды), электронных таблиц для занесения в базу данных мониторинга;
- составление графика проведения диагностических мероприятий со студентами, педагогами и родителями, согласованного с советом факультета (деканатом);
- обучение кураторов студенческих групп и волонтеров правилам поведения при проведении диагностических процедур, информирование о конфиденциальности получаемой информации;
- составление графика оперативных совещаний по превенции рисков и проблем мониторинга и обсуждению промежуточных результатов;
- создание консультационных пунктов по рассмотрению возникающих проблем и оказанию помощи участникам образовательных отношений.
- составление графика проведения педагогических консилиумов, заседаний совета факультета, семинаров, совещаний, консультаций по обсуждению итогов педагогического диагностирования.

Целью *формирующего этапа* является создание оптимальных условий формирования единого социокультурного – *инклюзивного* - мышления и поведения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, обеспечивающего развитие социокультурной компетентности студентов.

В работе по реализации целей и задач формирующего этапа важно следовать определенному алгоритму:

1) разработка программы создания инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов, что должно быть отражено:

- в общей образовательной политике образовательной организации (например, концепция развития инклюзивной образовательной среды, наличие программ индивидуальных образовательных маршрутов, возможности экстерната и дистанционного обучения);
- в особенностях построения образовательного процесса (сочетание различных форм взаимодействия субъектов образовательной инклюзии в учебной и во внеучебной деятельности) вовлечении в образовательный процесс представителей общественных организаций, в том числе представителей ВОС, ВОГ и т.п.;
- в особой архитектуре среды, обеспечивающей комфортность, стабильность и безопасность инклюзивного образовательного пространства;

2) подготовка планов (программ) факультетов по развитию социокультурной компетентности студентов в учебной и во внеучебной деятельности, планов взаимодействия с родительской аудиторией и представителями общественных организаций, с работодателями, а также программ деятельности модераторов, кураторов и волонтеров, непосредственно реализующих интерактивные технологии общения в условиях инклюзии;

3) составление программ и планов обучающих психолого-педагогических консилиумов, семинаров, консультаций, тренингов, собеседований для работников вуза (не только педагогических), студентов, родителей, направленных на социально-психологическое просвещение и формирование необходимых теоретических знаний и практического опыта поведения в условиях образовательной инклюзии с целью развития социокультурной компетентности студентов;

4) разработка (для всех участников образовательных отношений) адаптационных программ, программ личностной самореализации на основе способностей, интересов и склонностей, предпочитаемых видов деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды; индивидуальных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов студентов, различных программ повышения профессиональной культуры педагогических работников в соответствии с особенностями организации образовательного процесса в условиях инклюзии;

б) создание программ подготовки волонтеров для реализации технологий эффективного взаимодействия в условиях инклюзивной образовательной среды;

5) разработка программ совместной досуговой творческой деятельности;

б) создание поля взаимодействия по реализации конкретных форм и технологий взаимодействия субъектов;

7) оперативный и отсроченный анализ и оценка результатов апробации педагогических технологий развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды, а также обобщение практического опыта субъектов в решении поставленных задач в формате:

- итоговых конференций, в том числе в онлайн-режиме, вебинаров, работы на форумах в виртуальном пространстве, обсуждений в соцсетях;
- педагогических консилиумов, педагогических советов и совещаний для педагогического состава, администрации и персонала вуза (в том числе расширенных с приглашением представителей родительского сообщества и общественных организаций, а также работодателей и работников социальных служб);
- совещаний специалистов центра инклюзивного образования, социально-психологической службы, тьюторов, кураторов студенческих групп и волонтеров;
- собраний и встреч студенческого, родительского и педагогического сообществ с администрацией вуза и представителями центра инклюзивного образования;
- кураторских часов, в том числе с приглашением родителей и представителей общественных организаций;

- родительских собраний и групповых встреч родителей с администрацией факультета;
- индивидуальных собеседований и анонимного анкетирования участников образовательных отношений.

Целью *координирующего этапа* является обеспечение взаимосвязи и согласованности действий всех компонентов инклюзивной образовательной среды (субъектов, объектов и процессов), направленной на развитие социокультурной компетентности студентов.

Согласованность действий всех компонентов инклюзивной образовательной среды и решение поставленных задач на координирующем этапе будет обеспечиваться внедрением разнообразных организационных форм работы, среди которых:

- оперативные совещания специалистов центра развития инклюзивного образования, администрации вуза и модераторов внедрения модели по оценке результатов промежуточного мониторинга;
- оперативные совещания специалистов центра развития инклюзивного образования и модераторов внедрения модели с педагогами-психологами, социальными педагогами, кураторами студенческих групп, преподавателями вуза;
- интерактивные формы сотрудничества всех участников образовательных отношений (при ведущей роли специалистов центра развития инклюзивного образования) по разработке эффективных мер координации системы взаимодействий компонентов образовательной среды в соответствии с целевой заданностью;
- различные формы контактной индивидуальной и групповой работы специалистов центра развития инклюзивного образования, педагогов-психологов со студентами, родителями (семьями) студентов по итогам оперативной промежуточной диагностики результатов внедрения модели;
- семинары-практикумы, мастер-классы, педагогические советы, психолого-педагогические консилиумы по обобщению опыта преподавателей в решении поставленной проблемы.

Целью реализации *оценочно-результативного этапа* является определение эффективности внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов и разработка условий дальнейшего ее совершенствования.

Анализ и оценка результатов мониторинга эффективности реализации модели инклюзивной образовательной среды проводятся в процессе личностной и групповой рефлексии, что предполагает различные формы организации индивидуальной и групповой работы, в том числе:

- педагогические советы, психолого-педагогические консилиумы, семинары и совещания для педагогических и руководящих работников вуза;
- педагогические советы, психолого-педагогические консилиумы, семинары и совещания для указанных выше категорий работников с привлечением родителей и членов семей студентов;
- совещания для педагогического состава, администрации и персонала вуза;
- педагогические советы, психолого-педагогические консилиумы, семинары и совещания для педагогических и руководящих работников вуза, родителей студентов, представителей общественных организаций и работодателей;
- различные формы контактной индивидуальной и групповой работы специалистов центра развития инклюзивного образования, педагогов-психологов со студентами, преподавателями, родителями (семьями) студентов по итогам диагностики результатов внедрения модели;
- семинары-практикумы, мастер-классы, педагогические советы, психолого-педагогические консилиумы по обобщению опыта преподавателей вуза в решении проблемы развития социокультурной компетентности студентов и поиска путей и условий ее дальнейшего развития.

Среди условий, способствующих реализации целей и задач данного этапа, можно назвать следующие: информационная открытость и гласность диагностических процедур; организация оперативной обратной связи с участниками образовательных отношений (обсуждение на страницах сайтов, форумах, порталах, в соцсетях проблем развития социокультурной компетентности студентов, выявление мотивации субъектов к инклюзии как оптимальной форме образования); своевременное информирование субъектов образовательной инклюзии о происходящих и предстоящих организационно-педагогических модификациях среды; активное участие всех субъектов образовательных отношений в мониторинге эффективности внедрения модели инклюзивной образовательной среды; система работы по обобщению и внедрению эффективных педагогических практик развития социокультурной компетентности студентов; развитие самостоятельности студентов в разработке индивидуальных образовательных программ и образовательных маршрутов в условиях инклюзии; активизация субъектов образовательной инклюзии в разработке стратегии развития социокультурной компетентности студентов как общей цели; информирование о жизнедеятельности организации в условиях инклюзивной образовательной среды через средства массовой информации, газеты, сайты, порталы, социальные сети с целью привлечения внимания широкой общественности к инклюзии как оптимальной форме организации образования в вузе, способствующей развитию социально-значимых личностных характеристик студентов, обеспечения эффективности вхождения в поликультурный социум и личностной реализации в нем.

Конечным продуктом реализации Модели является развитие социокультурной компетентности студентов, которая может быть определена как многоуровневая интегративная личностная характеристика, обеспечивающая успешность адаптации, социализации и самореализации человека в поликультурном социуме инклюзивной образовательной среды на основе эффективной жизнедеятельности всех ее субъектов, это способность, готовность и мотивированность субъектов выстраивать стратегию общения в соответствии с социокультурными особенностями инклюзивной образовательной среды.

**Выводы.** Нами была представлена технология внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза, включающая информационные, технические и человеческие ресурсы, условия их взаимодействия и взаимовлияния, ставящая своей задачей оптимизацию форм образовательной деятельности и направленная на реализацию возможностей среды в развитии социокультурной компетентности студентов. Технология описывает систему работы каждого субъекта образовательной деятельности как личностную (индивидуальную) активность по достижению поставленной образовательной цели, и рассматривает систему организации и функционирования инклюзивной образовательной среды как социальную (общую, общественную) активность, обеспечивающую условия личностной самореализации всех ее субъектов на основе формирования и развития социокультурной компетентности.

Данная технология призвана обеспечить проектирование, создание, функционирование и непрерывное развитие инклюзивной образовательной среды как целостной системы, состоящей из локальных образовательных систем, взаимодействующих между собой и объединенных единой функциональной задачей - развитие социокультурной компетентности студентов, - системы, которая активно взаимодействует с внешней средой и использует ее ресурсы в соответствии с целевой заданностью.

#### **Литература:**

1. Романова, Г.А. О внедрении модели инклюзивной образовательной среды вуза [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. XII, - с. 243-250.

2. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. XI-с. 175-181.

**Педагогика**

**УДК 371**

**магистрант кафедры социально-культурной деятельности Ропот Владислав Анатольевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

**доктор философских наук, профессор кафедры социально-культурной деятельности**

**Мартиросян Карен Миннасович**

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О МЕНЕДЖМЕНТЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* Отечественная педагогика высшей школы, сегодня, активно формирует основы социокультурного менеджмента, вырабатывает новые научные идеи и теории, развивает генезис субъекта менеджмента, выявляет взаимосвязи и закономерности развития социокультурной системы, условия ее формирования и управления ею, что неоспоримо нуждается в глубоком анализе и детализации. В связи с чем, статья раскрывает особенности развития теории и практики менеджмента социально – культурной сферы отталкиваясь от наиболее востребованных концептуальных идей представителей педагогики высшей школы в области социально-культурной деятельности. В работе рассмотрены три позиции восприятия генезиса и феномена менеджмента социокультурной сферы, даны сравнительные характеристики представленных концепций, выявлены концептуальные отличия в трактовке и восприятии данного понятия. Новизна рассмотрения поднимаемых в статье проблем выражена в анализе практики современного социокультурного менеджмента, которая затрагивает разработку инновационных технологий управления процессами развития социально-культурной сферы.

*Ключевые слова:* социально-культурная сфера, менеджмент, социальный менеджмент, социокультурный менеджмент, культура.

*Annotation.* Furnace pedagogy of higher school, today, actively former the foundations of social and cultural management, generates new scientific ideas and theories, to revive the being of the subject of management, identifies the relationship of the development and course of sociocultural systems, the conditions of its. The article reveals the peculiarities of the development of the theory and practice of social and cultural management sphere based on the most conceptual ideas of representatives of Western pedagogics of higher education in the field of social and cultural activities. The paper considers three positions of perception of existence and phenomena of socio-cultural sphere management, Dan Spaniel characteristics of Concepcion, revealed conceptual differences in the way and perception of the concept. New consideration of the problems raised in the article is the version in the analysis of the practice of modern socio-cultural management, which affects the development of innovative technologies for managing the processes of development of the socio-cultural sphere.

*Keywords:* socio-cultural sphere, management, social management, socio-cultural management, culture.

**Введение.** Общеизвестно, что развитие социокультурной сферы зависит не только от совершенствования технического обеспечения, реализации инновационных проектов, но и от интересов и запросов потребителей, от их материального, духовного и образовательного потенциала, от их стремления к саморазвитию, самопознанию. Не секрет, также, что сегодня сфера культуры и досуга становится отраслью с достаточно высоким уровнем конкуренции. Всё это накладывает на производителей социально-культурных услуг дополнительные обязанности, связанные с необходимостью повышать свой уровень менеджмента. Технологии управления качеством услуг, опираются на обратную связь с потребителем, в связи с чем, необходимо учитывать интересы потребителей, и как можно быстрее реагировать на динамично меняющиеся потребности различных социальных групп. Не менее важным можно назвать и расширение возможностей ресурсной базы посредством установления партнёрских отношений, проведение серьёзной работы по продвижению предоставляемых услуг, применяя современные инструменты менеджмента и маркетинга, такие, например, как event-технологии. Все перечисленные категории не представляется возможным реализовать без грамотно организованной системы управления социально-культурной сферой. Происходящие в обществе перемены порождают массовые ожидания новых рекреационных эффектов, жажду новых впечатлений от сферы культура и досуга. Именно поэтому диапазон потребительских предпочтений и запросов в данной области гораздо более многообразен, детализирован, субъективно и эмоционально окрашен, нежели в иных сферах услуг (торговых, бытовых услугах, услугах связи и пр.). Соответственно, характер и направленность отечественного социокультурного менеджмента во многом определяется разнообразием рекреационных потребностей, массовых ожиданий, а также лидерами общественного мнения и тенденциями моды. Все это запрашивает проведение дополнительных исследований на предмет выявления идеальной системы организации и управления организациями культурно-культурной сферы.

**Изложение основного материала статьи.** В зарубежной и отечественной социологической науке исследование культуры, досуга и свободного времени представлено именами таких ученых, как Б.Л. Грушин, Ж. Дюмазедье, Г.Е. Зборовский, М. Каплан, Т. Кэндо, К.М. Мартиросян, Г.П. Орлов, С.Г. Струмилини, Дж. Шивере, Они заложили основные подходы к изучению свободного времени и досуга. Также можно назвать и современных российских авторов, раскрывших сущность и структуру индустрии досуга: М. А. Ариарский, Я. Н. Засурский, Г.А. Аванесова, В. Е. Новаторов, Т. В. Абанкина, С. Э. Зуев, Е. Л. Вартанова, И. А. Бутенко и др. Вопросы осуществления менеджмента и маркетинговой деятельности в социокультурной сфере, а также в индустрии развлечений в той или иной степени освещены в трудах Н.С. Вальковой, У.А. Клещуковой, Н.А. Лисечко, В.А. Надточий, Т.С. Третьяковой, В.Е. Туваевой, Д.П. Фролова, В.Г. Хмелевского. Исследователи рассматривают особенности, инструменты и методы менеджмента, анализируют происходящие в данной сфере изменения, выявляют и описывают теоретические и практические проблемы социокультурного менеджмента (9).

Одним из первых рассмотрел практические и теоретические проблемы социокультурного менеджмента с позиций диалектической взаимосвязи, посредством анализа различных научных теорий и идей деятельности в исторической ретроспективе В.М. Чижиков, также ученому удалось определить и описать генезис субъекта действия в социально-культурном менеджменте. Ученый понимает его как структурную единицу измерения деятельности, а деятельность – как социальную основу менеджмента (17).

В. М. Чижиков выявил механизмы финансирования, методы маркетинговой деятельности современных учреждений социокультурной сферы, разработал основные положения, особенностей духовных и материальных продуктов и услуг социально-культурной сферы, в связи с чем, они впервые были рассмотрены не в общепринятом культурологическом представлении, а как не типичный товар, который реализуется сегодня на рынке. Также автор предложил периодизацию развития отечественного менеджмента социально – культурной сферы, разработал модели и механизмы управления социокультурными учреждениями и социокультурной деятельностью, описал практику современного социокультурного менеджмента, разработал инновационные технологии управления социально-культурной сферой.

Абсолютно справедливо, В.М. Чижикова называют ученым-пионером открывшим для современного гуманитарного знания менеджмент социально-культурной сферы. Он не только научно обосновал определения, понятия, главные положения и научные проблемы менеджмента, но также смог соотнести полученные знания с теоретическими и эмпирическими проблемами социально-культурной деятельности, нашел новые нестандартные подходы в решении его научных и практических вопросов. Ученый, бесспорно, обладает собственным опытом управленческой деятельности, благодаря чему, сумел объективно раскрыть и описать в своих многочисленных трудах наиболее актуальные проблемы практического социально-культурного менеджмента, дополняя свои открытия соответствующими рекомендациями и советами начинающим менеджерам.

В свою очередь, О.Ф. Морозова, развивая проблематику менеджмента социально - культурной сферы переживает, что он как самостоятельная отрасль знания еще не обрел определенного статуса, окончательно не сформировался. Автор поясняет, что всему виной является трудность теоретического и методологического характера дисциплины. Обретению статуса «самостоятельная» препятствует подвижность предметно-проблемного поля самого менеджмента, нечеткость понятия «социальнокультурное», из чего вытекает несогласованность трактовок содержания и объемов понятий «культура», «социальное», а также частое соотнесение менеджмента и управления.

Однако, автор смогла обосновать феномен менеджмента социокультурно сферы. Согласно, ее теории социокультурный менеджмент, имманентно присутствует в теории и практике социальных преобразований, и как область научного знания уже давно заявил не только о своем присутствии, но и о собственной эвристической значимости.

Морозова О.Ф. проработала три направления в теоретико-методологической основе менеджмента социокультурной сферы:

- уточнено понятие «культура»;
- объект научного познания, который сложно установить из-за сложности качественной и количественной фиксации феномена понятия «культура», выделении собственно культурных характеристик из всего многообразия социальных, политических, институциональных, экономических феноменов;
- охарактеризован гносеологический базис социокультурного менеджмента (11, С. 100).

Однако автор констатирует, что формирование системы научного знания еще не завершилось, в связи с чем, особенно важным выступает рефлексивный анализ динамично формирующейся дисциплины. Морозова настаивает, на том, что необходимо рефлексивное исследование, по таким направлениям как: уточнение аксиологического основания теории, проработка проблемы статуса объекта, её методологических регуляторов, а также нормативов предметной деятельности. В связи с чем, следует сформировать методологическую базу, которая должна будет пройти такие этапы как: философская методология, общенаучные подходы и принципы, междисциплинарные исследования, а так же дисциплинарную методологию (11, С. 101).

Еще один не менее известный ученый С.А. Касаткина, полагает, что менеджмент социокультурной сферой наделен особой спецификой. В некоторых позициях, ее теория немного схожа с идеями О.Ф. Морозовой. Если согласно О.Ф. Морозовой «культура» не позволяет менеджменту социокультурной сферы обрести «самостоятельность», то согласно идеям С.А. Касаткиной именно «культура» наделяет его особой специфичностью. Поскольку, культура не является открытой сложной диффузной системой и обладает слабой структурированностью, высокой субъективностью и малой прогностичностью, то и управление ею значительно усложняется (6, С. 201).

Следующей особенностью менеджмента социально – культурной сферы является потребность в оптимизации развития объективно ценных ее элементов. Отталкиваясь от аксиологических методов познания и ориентации ученая подчеркивает, что сегодня, развивая менеджмент социокультурной сферы, необходимо принять во внимание и инерционность культуры и силу традиций. Эффективность же его самого не вмещается в определенные рамки экономических показателей и обладает он чаще всего внешнеэкономическим характером, что отличает культуру как объект управления от прочих сфер общества. Еще одной особенностью менеджмента социально-культурной сферы, по мнению автора, является его объект управления, который попадает одновременно в контекст управления, а сами формы, методы и технологии



менеджмента активно аккумулируются культурой и впитывают ее. Также, как наиболее рефлексивная сфера, культура в сравнении с другими, содержит в себе свои же отображения. Более того, она сама выступает в качестве механизма управления по отношению к самой себе и к обществу, включенного в нее и причастным к ней людям, предлагая на выбор творческие модели отражения действительности (например, произведения искусства и литературы), но и внедряя ненавязчиво (а порой агрессивно) важные ценностные ориентиры. Описывая характерные черты и особенности менеджмента социокультурной сферы, С.А. Касаткина подытоживает, что он является рефлексией второго рода, и проявляется это в наличии критических, оценочных элементах культурно-созидательных процессов (например, литературная критика, художественная критика и др.). Данные элементы, согласно идеи автора, реализуют функции саморегуляции, в связи с чем, и являются важнейшим средством саморазвития культуры.

По мнению С.А. Касаткиной, наиболее важными для развития менеджмента социально-культурной сферы являются: творческий подход; рационализация; усиление этических и эстетических компонентов; инновационность; регулятивность (6, С. 202).

Автор считает, что менеджмент является одной из форм социальной практики выступая своего рода полигоном, где сформированные обществом различные теоретические концепции, сложившиеся суждения и представления наделяются действенным смыслом, где они также могут уточняться и дополняться новыми заключениями и выводами (6, С. 203).

Стоит отметить, что автор развивает не только теорию менеджмента социокультурной сферы, но также активно обогащает его практику, особое внимание уделяя внедрению инновационных методик и процессов. Инновационность менеджмента социально-культурной сферы согласно ее видению, может базироваться на влиянии на определенную прослойку общества, либо отдельного человека, вследствие чего, образуются системно-интегративные взаимодействия, через которые проявляется «синергетический эффект». В свою очередь, данный эффект может проявиться в результате эффективного менеджмента социокультурной сферы. Так, сначала интегрируются разнородные компоненты, синтезируясь в единую систему, которая не сводится к сумме ее составных частей и представляет собой более высокий уровень по сравнению с исходными элементами. Исходя из чего автор, резюмирует, что детерминированность эффективного менеджмента социокультурной сферы предполагает зависимость культуры менеджмента от общего контекста культуры, в котором он осуществляется.

**Выводы.** Сегодня менеджмент социокультурной сферы рассматривается как сложно организованная динамически неравновесная система, имеющая свою эволюцию, методологию изучения социокультурных процессов и практику. Безусловно, за последние годы был накоплен большой объем знаний и опыта в данной сфере, однако менеджмент, бесспорно, остается «молодым» и «активно развивающимся» знанием, он активно расширяет и обогащает свои горизонты. Подводя итоги краткого анализа, мы приходим к следующему обобщающему выводу - менеджмент социокультурной сферы в настоящее время сохраняет свою уникальность и востребованность в качестве социокультурной пространстваорганизуемой системы управления, активно использующий разнообразные методики и формы инновационной социально и культурноориентированной деятельности.

#### **Литература:**

1. Дуликов, В.З. Организационный процесс в социокультурной сфере [Текст]: учеб.пособ./ В.З. Дуликов; МГУКИ. – М., 2003. – 88 с.
2. Жарков, А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности [Текст]: [учебник для студентов вузов культуры и искусств] / А. Д. Жарков. - М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007.
3. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности [Текст]: учеб.пособ. для студентов вузов культуры и искусств/ А.Д. Жарков. - М.: МГУКИ, 1998. – 248 с.
4. Жарков, А.Д. Культурно-досуговая деятельность [Текст]: учеб.пособ./ А.Д.Жарков, В.М.Чижиков . – М.: МГУК, 1998. – 469 с.
5. Касаткина С.А. Менеджмент в сфере культуры как вид управленческой деятельности // Вестник МГУКИ. - 2011. - №6. С. 199-204.
6. Касаткина С.А. Современный социокультурный менеджмент: изменение ценностных оснований // Вестник МГУКИ. - 2013. №3. - С. 204-208
7. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу [Текст]: Под ред. Л.Харрисона и С.Хантингтона. – М.: Московская школа политических исследований, 2002. – 320 с.
8. Мартиросян К.М. Воспроизводство социально-культурной сферы и глобализация // Заметки ученого. - 2015. - № 1-1. - С. 72-79.
9. Мартиросян К.М. Концепт культурных индустрий и современное социально-культурное воспроизводство // Теория и практика общественного развития. - 2015. - № 13. - С. 31-33.
10. Мартиросян К.М. Концептуализация повседневности в социально-философских исследованиях зарубежных ученых // Этносоциум и межнациональная культура. - 2015.- № 7 (85). - С. 90-93.
11. Морозова О.Ф. Социокультурный менеджмент: возникновение или ренессанс // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. - 2014. - № 6-4. - С. 100-103.
12. Морозова О.Ф. Культуроцентризм в теории и практике социального управления [Текст]: Монография / О.Ф. Морозова. – Lambert, 2012 – 312 с.
13. Морозова О.Ф. Социальное управление (континуальный аспект) [Текст]: Монография / О.Ф. Морозова. – Москва, ИД АТиСО, 2009. – 271 с.
14. Плотников, С. Н. Управление в сфере культуры: системный подход / С.Н. Плотников. – М., 1981.
15. Пригожин, А. И. Социология организаций / А.И. Пригожин. – М., 1980.
16. Чижиков В.М., Чижиков В.В. Теория и практика социокультурного менеджмента [Текст]: учебник / В.М. Чижиков, В.В. Чижиков. – М.: МГУКИ, 2008. – 608 с.
17. Чижиков, В.М. Теория и практика социокультурного менеджмента [Текст] / В.М. Чижиков, В.В. Чижиков. - М.: МГУКИ, 2008.
18. Ярошенко, Н.Н. Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория [Текст] / Н.Н. Ярошенко; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. - М.: МГУКИ, 2000. - 204 с.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Саттарова Надежда Ивановна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

## О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Аннотация.* Стратегическая цель информатизации – создание условий подготовки участников образовательного процесса к полноценной жизни и деятельности в информационном обществе за счет повышения качества образования посредством формирования единой информационно-образовательной среды и интенсивного внедрения ИКТ в образовательный процесс. Недостаток квалификации специалистов в ОУ приводит к ошибкам, приводящим к ситуациям, когда нет возможности быстро находить решение различных вопросов обеспечения информационной поддержки образовательной и административной деятельности, принимать действенные решения по постоянно возникающим проблемам организации информационной безопасности. Оптимальный уровень информационной культуры должен предусматривать: организацию наиболее рационального обмена информацией, создание необходимых и достаточных условий для всех этапов работы с информацией, приобщение в равной степени всех людей к ценностям мировой культуры, оперативное обеспечение необходимыми сведениями и знаниями всех пользователей информационных ресурсов.

*Ключевые слова:* информация, информационное общество, информатизация образования, безопасность, единая информационно-образовательная среда, информационная культура, Интернет, образовательные ресурсы, педагогические условия.

*Annotation.* The strategic goal of Informatization is to create conditions for the training of participants of educational process to the full life and activities in the information society by improving the quality of education through the formation of a single information educational environment and the intensive introduction of ICT in the educational process. The lack of qualification of specialists in Oh leads to errors, leading to situations where there is no possibility to find quickly the solution of various problems of information support of educational and administrative activities, to take effective solutions for constantly emerging challenges of information security organization. The optimal level of information culture should include: the organization of the most rational exchange of information, creation of necessary and sufficient conditions for all stages of work with information, involve equally all people to the values of world culture, providing the necessary.

*Keywords:* Information, information society, Informatization of education, security, unified information and educational environment, information culture, Internet, educational resources, pedagogical conditions.

**Введение.** Человек = уникальная судьба + великое чудо, сотворенное законами генетики, мудростью Бога и талантом педагога. Такое определение встречается в трудах Л. Г. Татарниковой. Человеку свойственно соблюдение кодекса здоровья, так как человек - здравотворящее собственное здоровье существо. К тому же современный человек - это постоянно развивающаяся открытая система, которая разворачивается как коммуникация, проявляя потенцию к творчеству, развивая отношение к здоровью принципами из личного внутреннего опыта и опыт эволюции. Но не стоит забывать о том, как говорится еще в народной поговорке, иногда опытом люди зовут свои ошибки. [5] С конца XX века многими учеными осознается, что понятия «информация», «информационные ресурсы», «информационные технологии» являются основными для определения статуса ИО и их необходимо включить в ткань общей концепции образования. ИО ознаменовывает фундаментальные изменения в промышленности и в социальной жизни людей, открывает возможности для новых видов деятельности. Живя в эпоху становления информационного общества педагогическое сообщество задается вопросом: к какому результату человека могут привести ошибочное использование ИКТ и Интернет сегодня?

**Изложение основного материала статьи.** Человеческое общество по мере своего развития овладевало не только веществом и энергией, но и информацией. С появлением и массовым распространением компьютеров человек получил мощное средство для эффективного использования информационных ресурсов, для усиления своей интеллектуальной деятельности. С середины XX века начался переход от индустриального общества к информационному обществу (ИО). В нем главным ресурсом становится информация. В то же время *информация*, являясь ключевым понятием таких наук как, **теория информации** (математическая теория систем передачи информации), **теория массовой коммуникации** (исследование средств массовой информации и их влияния на общество), **информатика** (наука, изучающая общие свойства информации и закономерности ее обработки с помощью компьютерных систем), **информодинамика** (наука об открытых информационных системах), семиотика (теория о знаках и знаковых системах), **синергетика** (наука о саморазвивающихся системах) пока еще точно не определено. Следует правда сказать, что такое положение в науке вообще не ново.

Ныне информация стала понятием, общим для различных наук, а информационный подход, включающий в себя определенные идеи и комплекс математических средств, стал общенаучным. Информация становится научной и философской категорией наравне с такими категориями, как время, энергия, материя [4].

Процесс становления ИО – процесс весьма длительный, так как требует решения беспрецедентных по масштабу социальных, экономических и информационно-технических задач.

Последствия информатизация образования расцениваются учеными неоднозначно. Среди положительных последствий можно назвать, такие как:

- Совершенствование методов и технологий отбора учебных материалов.
- Введение новых специализированных дисциплин, связанных с изучением информатики в ОУ.
- Изменение в методике преподавания традиционных школьных дисциплин, не связанных с информатикой.
- Дополнительная мотивация обучающихся, которая приводит к повышению эффективности обучения.

- Информатизация системы образования также позволит создать новые формы взаимодействия в ходе обучения: ученик – компьютер.
- Совершенствование системы управления образованием.
- Развитие альтернативного и логического мышления.
- Формирование стратегий поиска решения учебных и практических задач с помощью ИКТ.
- Индивидуализация обучения.

Из отрицательных последствий информатизации образования на первый план выходят проблемы психолого-информационной безопасности:

1. Ограничение живого общения между учителем и учениками. При использовании ИКТ основная роль в обучении постепенно отходит техническим средствам, учитель же, по большей части, занимается отбором необходимого материала и последующей его презентацией. Снижается уровень социальной активности как на уроке, так и жизни в целом.

2. Снижение коммуникативных навыков из-за наличия диалога: ученик - компьютер. Чем больше времени учащийся общается с техническими средствами обучения, тем меньше времени остается на беседы с учителем и другими учениками. Следствие - существенно снижаются навыки коммуникации, что в дальнейшем негативно влияет и на социализацию.

3. Использование готовой информации. Используя современные ИКТ, дети все меньше времени уделяют поиску и обработке информации в библиотеках. Они берут из Интернета уже готовые доклады и рефераты и зачитывают их. Наблюдается процесс приобретения «цифрового слабоумия», когда дети за ответами обращаются только в Интернет.

5. Постоянная работа за компьютером может стать причиной зависимости. Это серьезная проблема, которая может привести не только к проблемам с учебой, но и психическим, физиологическим отклонениям.

6. Ухудшение состояния здоровья. Постоянная работа за компьютером отрицательно влияет на формирование осанки ребенка, ухудшает зрение, кровообращение в сосудах.

Итак, несмотря на свою привлекательность и массу преимуществ, информатизация современного образования имеет и ряд существенных недостатков. Следовательно, эффективность образования напрямую зависит от уровня подготовки преподавателя. С переходом в ИО вырастают требования к профессиональному уровню педагога. С переходом на новый вид обучения, сочетающий традиционные формы с применением современных ИКТ, в образовании происходит: *Смена парадигмы “образование на всю жизнь” новым подходом – “образование в течении всей жизни”*. Это обусловлено ускорением темпов развития цивилизации. Знания быстро устаревают в меняющемся мире и требуют постоянного обновления, что ведет к непрерывному обучению.

Переход современного общества к информационной эпохе своего развития выдвигает в качестве одной из основных задач, стоящих перед системой образования, задачу формирования основ информационной культуры будущего специалиста. Потребность общества в квалифицированных специалистах, владеющих арсеналом технологий и средств информатизации, превращается в ведущий фактор образовательной политики. Информационная культура члена современного ИО может быть представлена как относительно целостная подсистема профессиональной и общей культуры человека, связанная с ними единными категориями (культура мышления, поведения, общения и деятельности) и включающая в себя следующие основные компоненты ИКТ компетентности, как культуру общения и сотрудничества в области информатики и информационных технологий, использование возможностей ИКТ для межличностного и коллективного взаимодействия. К перечисленным категориям можно также отнести также и нравственное поведение в сфере информационных отношений, реализацию в информационно-профессиональной деятельности принципов научной организации труда и здоровьесбережения, обеспечение информационной безопасности личности [3].

В широком смысле под информационной безопасностью понимается состояние защищенности обрабатываемых, хранимых и передаваемых данных от незаконного ознакомления, преобразования и уничтожения, а также состояние защищенности информационных ресурсов от воздействий, направленных на нарушение их работоспособности. Применительно к образовательной деятельности понятие «информационной безопасности» находится в стадии становления и имеет несколько трактовок.

Г.В.Грачев: «...информационная безопасность личности – это состояние защищенности личности, обеспечивающее ее целостность как активного социального субъекта и возможностей развития в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой [1].

Н.И. Саттарова: «информационная безопасность личности – это «состояние защищенности ее основных интересов, которые состоят в реализации конституционных прав и свобод, в обеспечении личной безопасности, в повышении качества и уровня жизни, в физическом, духовном и интеллектуальном развитии, от угроз, вызываемых информационным воздействием на психику и социокультурное развитие человека разнообразными социальными субъектами и информационной средой общества» [4].

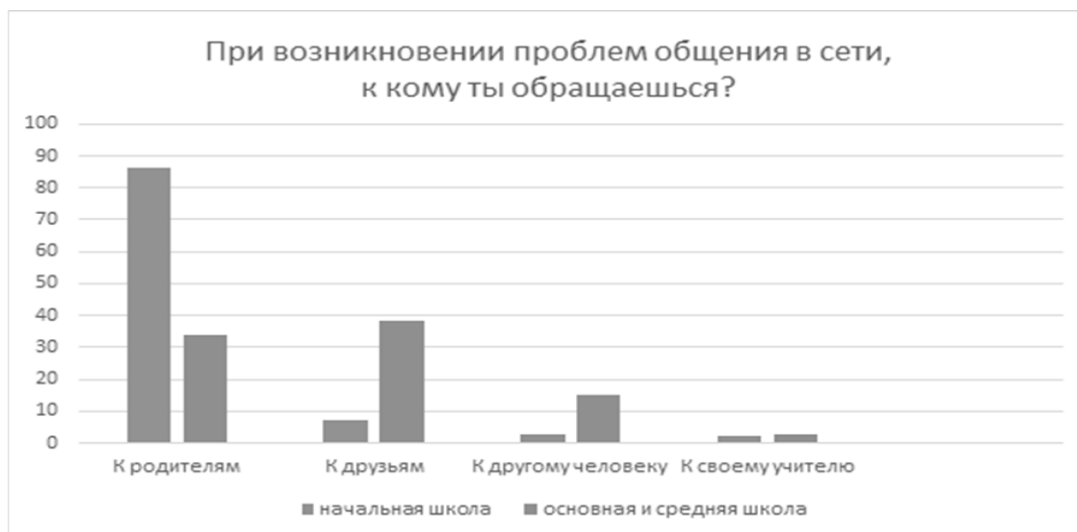
Т.А. Малых: «информационная безопасность – «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, проявляющееся в умении выявлять и идентифицировать угрозы информационного воздействия и умении скомпенсировать негативные эффекты информационного воздействия. Под угрозой информационной безопасности понимается совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства в информационной сфере. Обеспечение информационной безопасности есть совокупность деятельности по недопущению вреда сознанию и психике личности. При этом процесс обеспечения информационной безопасности основывается на умениях личности учащегося увидеть и нейтрализовать угрозу, исходящую от информационного воздействия. Это умение может приобретаться стихийно или в процессе целенаправленного обучения учащихся» [2].

Все авторы сходятся в определении информационной безопасности как состояния защищенности личности и ее жизненно важных интересов. Различия связаны с акцентированием внимания на таких существенных аспектах, как спектр данных интересов, условия обеспечения развития субъекта информационного взаимодействия и специфика умений и навыков, обеспечивающих информационную безопасность.

Представляют интерес проведенное анкетирование и анализ результатов в школах города Санкт-Петербурга. Анализ показал, что в информационном пространстве существуют примерно те же угрозы, которые окружают нас и в реальном мире. Но в мире виртуальном их уровень нивелируется, некоторыми угрозами пренебрегают; часто отсутствуют навыки безопасной работы, пользователи не знают, куда и в

каком случае можно обратиться. Очевидно, что наступивший век требует активного включения педагогов, родителей, самих подростков в обсуждение проблем безопасного Интернета.

Возможно из-за формального подхода к теме информационной безопасности в школе, дети в ответах на вопрос «При возникновении проблем общения в сети, к кому ты обращаешься?» называли в основном родителей (86% учащихся начальной школы и 34% учащихся основной и средней школы) и друзей (38% учащихся основной и средней школы). И лишь около 2,5% учащихся обратятся к своему учителю (диаграмма А). Такие цифры показывают малый авторитет школы в психологической поддержке своих воспитанников. Похожий результат получен по другому вопросу (рис. 1.):



**Рисунок 1. Результаты опроса на вопрос: «При возникновении проблем общения в сети, к кому ты обращаешься?»**

В современной школе информационные технологии применяются не только для передачи информации, но и для обеспечения взаимодействия учителя и учащегося в системах дистанционного и открытого образования. Поэтому одним из первых факторов становится ИКТ-компетентность педагогических работников не только на общепользовательском, но и на общепедагогическом и предметно-педагогическом уровнях. Знания в области информационной безопасности должны входить в перечень компетенций любого педагога, чтобы быть готовым к своевременному оказанию грамотной психологической помощи. Эта тема должна быть включена в программы повышения квалификации, постоянно обсуждаться на методических объединениях и педагогических советах.

Уровень безопасности присутствия в Интернете может и должен быть обеспечен высоким уровнем развития критического мышления школьников, которое будет формироваться в процессе реального взаимодействия в интернет - пространстве, а не в искусственно созданных изолированных от внешнего мира системах. На первый план выходит умение верификации информации, соблюдение правил этикета в глобальной сети. Все это становится надежной платформой становления культуры безопасности обучающихся в информационном пространстве.

**Выводы.** Интернет, столь бурно внедрившийся в нашу жизнь, - пространство, безусловно, чрезвычайно полезное для подрастающего поколения. Интернет в 21 веке стал частью образовательного пространства. В Сети обучающиеся могут найти много нужного и интересного. Это и обучающие программы, и развивающие игры, и возможность пообщаться со сверстниками на иностранном языке и просто масса полезной информации. Интернет предлагает детям уникальные коммуникационные возможности: общение в чате, переписку по электронной почте, участие в различных онлайн-проектах и пр. И наши дети легко освоили новую для себя среду. Более того, Интернет представляет собой ценный, позитивный образовательный инструмент, и потому он все активнее внедряется в учебных заведениях.

Современный педагог содействует развитию личности, талантов и способностей обучающихся, формированию их общей культуры, расширению социальной сферы в их воспитании. Развивает у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формирует гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формирует культуру безопасности в информационном пространстве.

#### **Литература:**

1. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. — М., 2000
2. Малых Т.А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника. Автореф. дисс. канд. пед. наук 13.00.01 / Малых Татьяна Александровна. – Иркутск - 2008.
3. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. - М: Школа-Пресс, 2001 -292 с.
4. Саттарова Н.И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении: Дисс. ... канд. пед. наук. — СПб., 2003.
5. Л.Г. Татарникова. Креативный подход к обучению: принцип двойственности сознания и его учет в современных методах восприятия и информации.

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент Сibaева Гульсасак Мубаракoвнa**  
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
 «Башкирский государственный университет» Сибайский институт (филиал) (г. Сибай);  
**кандидат педагогических наук, доцент Гумерова Фарида Фатхулловна**  
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
 «Башкирский государственный университет» Сибайский институт (филиал) (г. Сибай)

### ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье предпринята попытка рассмотреть ряд ключевых теоретико-методологических аспектов проблемы развития и особенности профессиональных ценностей будущих социальных педагогов.

*Ключевые слова:* ценностные ориентации, ценности, профессиональные ценности, ценности профессиональной самореализации.

*Annotation.* The article attempts to consider a number of key theoretical and methodological aspects of the problem of development and features of professional values of future social pedagogues.

*Keywords:* value orientations, values, professional values, values of professional self-realization.

**Введение.** Профессиональные ценности представляют собой сложный социально-психологический феномен, характеризует направленность и содержание активности личности. Следовательно, они придают личностный смысл позициям и поведению будущих социальных педагогов.

**Изложение основного материала статьи.** Основанием любого вида профессиональной деятельности является необходимость реализации определенных ценностей. Ценности являются ориентирами выбора, освоения и выполнении профессиональной деятельности. При этом утверждается, что «от того, насколько глубоко будущие специалисты понимают ценностный смысл профессии, зависит во многом их отношение и к непосредственно выполняемой работе, и к профессии вообще» [7, с. 21].

Рассматривая проблему развития профессиональных ценностей, следует уточнить и обозначить взаимосвязь категорий «ценностные ориентации» и «ценности». Исследователи рассматривают данные понятия в одном смысловом поле. Эти понятия взаимосвязаны, но далеко не тождественны.

С.Ф. Анисимов определяет «ценностные ориентации» как определенную форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности [1, с. 4]. На наш взгляд, содержание учебно-профессиональной деятельности социальных педагогов должно быть наполнено ценностным отношением.

Согласно Е.П.Белинской и О.А. Тихомандрицкой «ценностные ориентации» связаны с регулированием социального поведения и имеют отношение к мотивационной и потребностной сфере личности [2, с. 75].

По мнению Э.Ф. Зеер, анализ личности специалиста той или иной профессии невозможен без изучения системы его ценностных ориентаций. При этом им подчеркивается, что ценностные ориентации являются одним из центральных личностных образований. В зависимости от структуры ценностных ориентаций личности, сочетания и степени предпочтения относительно других ценностей, можно определить, на какие цели направленная профессиональная деятельность человека [3, с. 100-101].

И.С.Кон отмечает, что способность интегрировать в себе наибольшее количество социально-значимых ценностей определяет меру богатства личности и степень её творческой индивидуальности [6]. Нам представляется важным формирование ценностей как профессионально-личностного составляющего общей культуры будущих социальных педагогов.

Ю.А.Шерковин акцентирует, что ценности выступают в качестве мотивов деятельности и поведения. Следовательно, ценности реализуются через устойчивые мотивы деятельности [9, с. 137].

Профессиональные ценности являются ведущим компонентом профессионального самосознания. Следует отметить, что профессиональные ценности отражают отношение студента к будущей профессиональной деятельности и выступают необходимым условием саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности специалиста.

В связи с тем, что нас интересует профессионально-педагогическая подготовка будущих специалистов, считаем необходимым остановиться на классификации профессиональных ценностей И.Ф. Исаева [5, с. 219]:

- ценности-цели, которые раскрывают значение, содержание и идеальные результаты профессиональной деятельности;
- ценности-средства, которые определяют значение, содержание способов и средств профессиональной деятельности;
- ценности-отношения, которые раскрывают значение, содержание отношений как основного механизма функционирования профессиональной деятельности;
- ценности-знания, которые раскрывают значение, содержание необходимых для осуществления профессиональной деятельности знаний;
- ценности-качества, что раскрывают значение, содержание необходимых для осуществления профессиональной деятельности качеств.

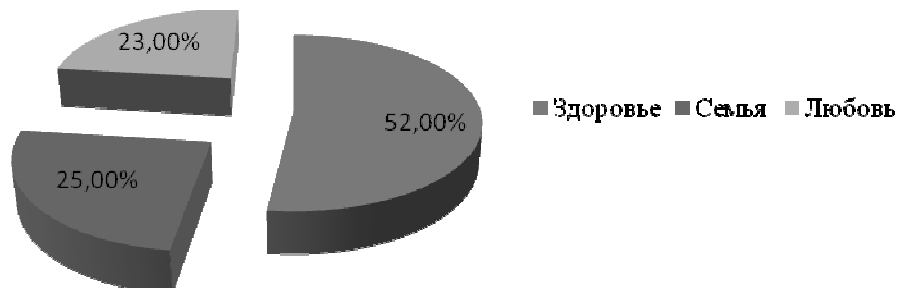
Данная классификация, на наш взгляд, отражает требования к будущим социальным педагогам и указывает на наличие личностной составляющей профессиональной деятельности.

Г.П.Медведева указывает, что «для организации деятельности цели недостаточно, необходимы средства и условия ее реализации. Ценности-цели требуют от человека активности, направленной на поиск средств и создание условий для целенаправленной деятельности. Ставя перед собой значимую цель, человек производит переоценку своих индивидуальных ценностей, сопоставляя их по значимости с актуальной, оценивая возможность одновременной реализации» [7, с. 25]. Мы полагаем, что четкость понимания ценностей профессиональной деятельности позволяет будущим специалистам правильно формулировать ее цели.

С целью диагностики ценностно-смысловой сферы мы предложили будущим социальным педагогам разложить по порядку значимости ценностные ориентации по опроснику М.Рокича «Ценностные ориентации».

В исследовании приняли участие 56 студентов педагогического факультета нашего вуза направление подготовки Психолого-педагогическое образование профиль подготовки Психология и социальная педагогика.

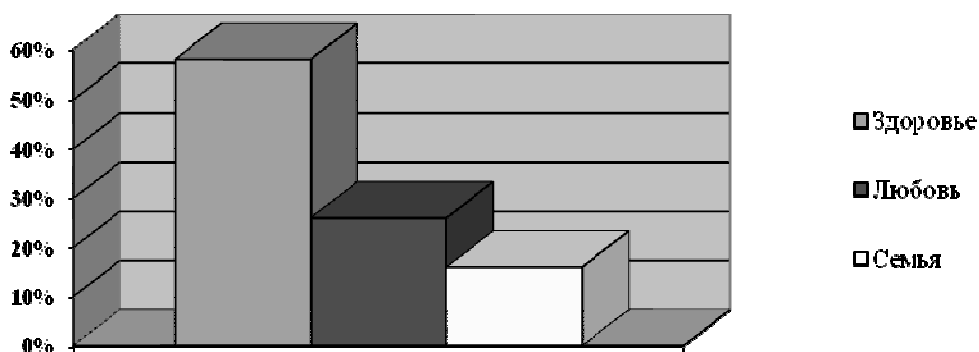
По результатам ранжирования мы получили наиболее значимые терминальные ценности будущих социальных педагогов: здоровье (52%), счастливая семейная жизнь (25%) и любовь (23%) (диаграмма 1).



**Диаграмма 1** Значимые терминальные ценности будущих социальных педагогов

По диаграмме видно, что студенты, в целом, подчеркивают важность здоровья как физического, так и духовного. Необходимо отметить, что Здоровье, любовь и счастливая семейная жизнь понимаются студентами как составляющие гармоничной личности.

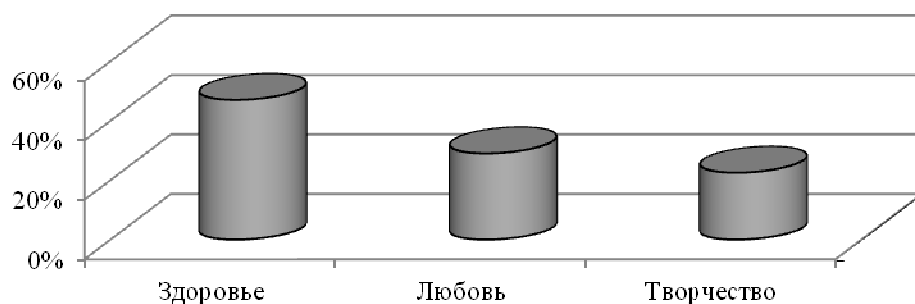
Сравнительный анализ терминальных ценностей по курсам обучения показал разницу в предпочтениях студентов (диаграмма 2).



**Диаграмма 2.** Значимые терминальные ценности студентов 1, 2 курса

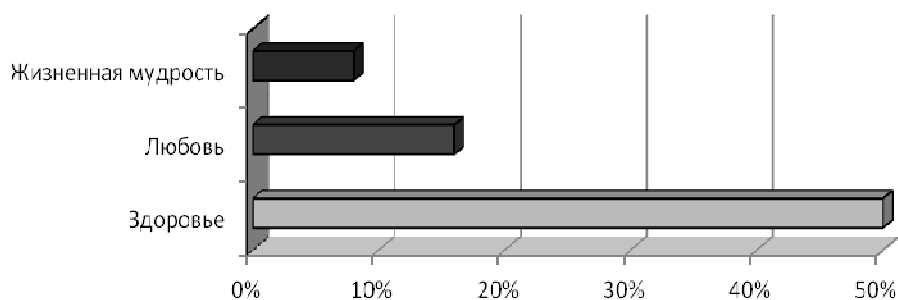
Так, у студентов младших курсов категория любовь ярко выражена (24%), чем счастливая семейная жизнь (16%), что объясняется возрастными особенностями юношей и девушек. Однако, наличие потребности в счастливой семейной жизни у большинства испытуемых оценивается нами как положительный фактор. Объясняется это тем, что основную часть студентов педагогического факультета составляют девушки – будущие хранительницы семейного очага.

Студенты третьего курса отличаются проявлением творчества (23%) как профессионально-важного качества будущего социального педагога (диаграмма 3). Студенты осознают, что проявление творчества в учебно-профессиональной деятельности является одним из факторов успешного становления будущего специалиста. Как полагают студенты, творчество в учебно-профессиональной деятельности позволяет будущим социальным педагогам раскрыть себя, разработать новые решения социально-педагогических ситуаций, следовательно, в этом заключается путь к развитию профессиональных ценностей.



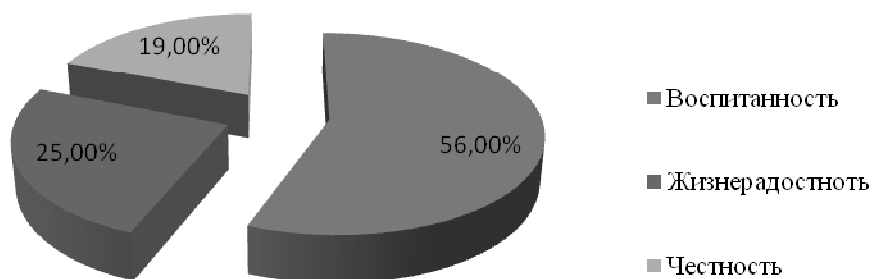
**Диаграмма 3. Терминальные ценности студентов 3 курса**

Жизненная мудрость (8%) становится одной из основных предпочитаемых ценностей для студентов 4 курса, что характеризует их опыт в учебно-профессиональной деятельности. Студентами жизненная мудрость характеризуется как способность грамотного применения полученных знаний в процессе учебно-профессиональной деятельности (диаграмма 4).



**Диаграмма 4. Терминальные ценности студентов 4 курса**

Перейдем к рассмотрению результатов исследования инструментальных ценностей. Расстановка инструментальных ценностей по степени их значимости показала, что на первом месте у студентов обосновалась категория «воспитанность» (56%), на втором – «жизнерадостность» (25%) и на третьем – «честность» – (19%) (диаграмма 5).



**Диаграмма 5. Значимые инструментальные ценности будущих социальных педагогов**

Необходимо отметить, что студенты отдают предпочтение такой ценности как воспитанность. При этом воспитанность будущими социальными педагогами рассматривается как особая черта человека, которая формируется на протяжении многих лет. Мы думаем, что воспитанность является результатом не только работы преподавателей, но и кропотливой работы студента над самим собой. Для будущего социального

педагога воспитанность является важной составляющей системы профессиональных ценностей, так как он сам является одним из организаторов процесса воспитания. Такая ценность как аккуратность, характеризуемая не только как любовь к порядку, но и тщательность, точность в делах и внешняя опрятность, проявилась у студентов младших курсов (диаграмма 6).

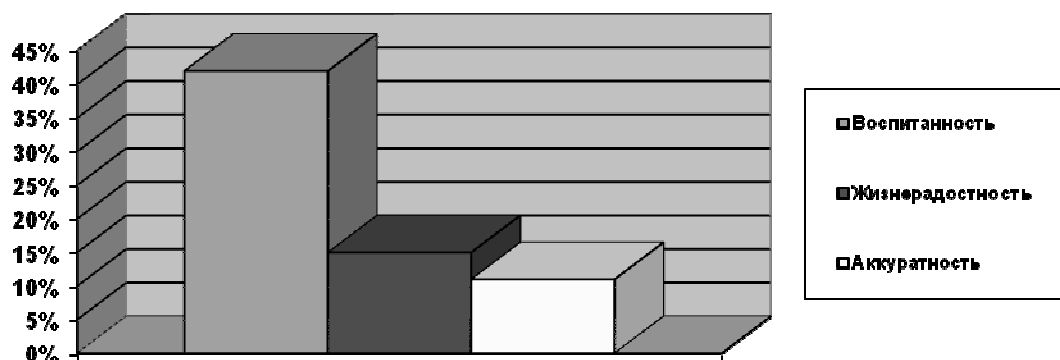


Диаграмма 6. Инструментальные ценности студентов 1, 2 курсов

Инструментальные ценности студентов 3 курса были представлены таким образом:

«воспитанность» – 39%, «жизнерадостность» – 37% и «образованность» – 24%. Отметим, что здесь появилась такая категория как «образованность», понимаемая будущими социальными педагогами как свойство личности, уровень образования и совокупности знаний, которые осваиваются в процессе учебно-профессиональной деятельности (диаграмма 7).

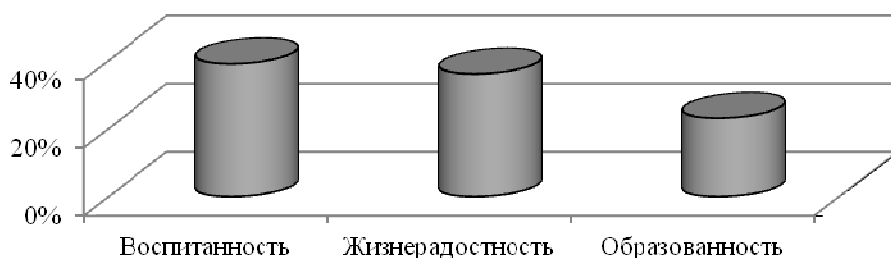


Диаграмма 7. Инструментальные ценности студентов 3 курса

Для выпускного курса мы получили следующее распределение инструментальных ценностей: «воспитанность» – 45%, «ответственность» – 37%, «широта взглядов» – 18%. Можно заметить, что уровень категории «воспитанность» стала выше, но появилась категория как «широта взглядов», которая определяется будущими социальными педагогами как свобода от узких ограничений в учебно-профессиональных действиях. Ответственность, понимаемая как ценность профессиональной самореализации, обязанность отвечать за свои поступки и действия, их последствия, можно считать необходимой чертой будущего специалиста (диаграмма 8).

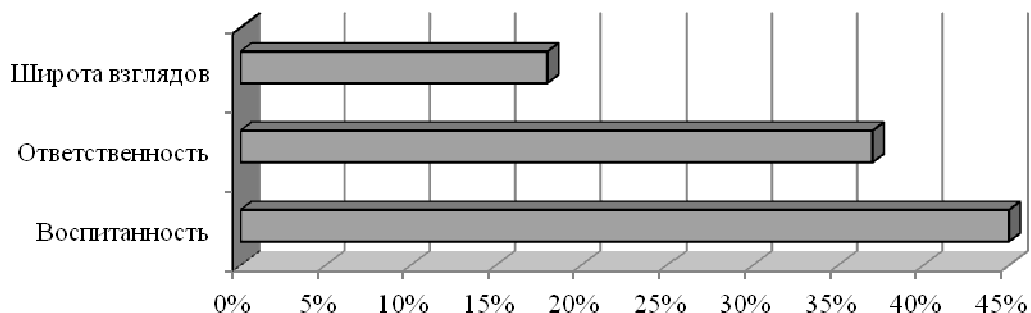


Диаграмма 8. Инструментальные ценности студентов 4 курса



В целом, результаты нашего исследования позволили нам выявить систему и доминирующую направленность ценностных ориентаций будущих социальных педагогов в процессе учебно-профессиональной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, преобразования в системе образования ориентированы не только на повышение качества профессиональной подготовки, но и на развитие профессиональных ценностей будущих социальных педагогов.

Опираясь на вышеизложенные теоретико-методологические аспекты, под профессиональными ценностями мы понимаем устойчивые и осознанные представления и убеждения будущих социальных педагогов о способах достижения профессиональных целей.

Соглашаясь с подходами исследователей, мы рассматриваем профессиональную деятельность как неотъемлемую часть человеческой деятельности. Профессиональная деятельность является ключевой системообразующей ценностью. Поэтому она может быть представлена как деятельность, направленная на реализацию ценностей.

#### **Литература:**

1. Анисимов С.Ф., Единство теоретико-познавательного, социологического и ценностного способов рассмотрения явлений морали [Текст] // Моральные ценности и личности. М.: Изд-во МГУ, 1994.
2. Белинская, Е.П., Тихомандрицкая, О.А. Социальная психология личности: учеб. Пособие для вузов [Текст]. - М.: Аспект Пресс, 2001. – 121 с.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М. Психология профессионального образования: практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2004.
5. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. - Москва-Белгород, 1993. - 219 с.
6. Кон И.С. Социология личности. - М., 1970.
7. Медведева, Г.П. Профессионально-этические основы социальной работы. - М., 2001.
8. Сibaева Г.М., Нурдаuletova Н.Б. К проблеме формирования профессиональных ценностей будущих специалистов / Материальная и духовная культура народов России: история и современность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным / Отв. ред. Д.И. Бахтизина. - Сибай: изд-во ГУП РБ «СГТ», 2014 - С. 63-66.
9. Шерковин Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психологический журнал. - 1982. - №3. - С. 137.

**Педагогика**

**УДК:378**

**кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);

**кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЭТНОКУЛЬТУРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые особенности реализации современных технологий и методов обучения в системе непрерывного этнокультурно-технологического образования.

*Ключевые слова:* технологии, методы обучения, этнокультурное воспитание обучающихся, этнокультурные технологии.

*Annotation.* This article discusses some features of the implementation of modern technologies and methods of training in system of continuous ethno-cultural-technological education.

*Keywords:* technologies, methods of education, ethnocultural education of students, ethno-cultural technology.

**Введение.** Развитие системы образования требует непрерывного совершенствования научно-методического и организационного обеспечения содержательных и структурных перемен в системе подготовки современного выпускника, поиска новых форм и методик на всех этапах этой работы. Полноценная профессиональная подготовка невозможна без обеспечения личностно-деятельностного и практико-ориентированного подходов в обучении, которые наиболее успешно реализуются в условиях творческо-конструкторской деятельности обучающихся.

Осуществление в учебном процессе деятельности подобной ориентации (в частности, моделирование объектов этнокультурного наследия) способствует повышению мотивации (направляемой субъектности) в обучении, активизации освоения и закрепления полученных знаний, приобретению умений и навыков, совершенствованию их профессионального практического применения [4].

**Изложение основного материала статьи.** Передовой отечественный и зарубежный опыт показывает, что творческо-конструкторская учебная деятельность направлена на более полную реализацию задач обучения, формирование профессионально-значимых качеств личности специалиста, комплексное инновационное развитие системы образования. Творческо-конструкторская составляющая системы непрерывного этнокультурно-технологического обучения включает в себя многообразные технологии, формы и методы, начиная с решения расчётных и теоретических задач, изучения спецкурсов, выполнения расширенных практических заданий, курсовых проектов и других видов работ, и заканчивая специализированными разделами обучения, подготовкой выпускной квалификационной работы, освоением дополнительных профилей и специальностей. Базовые педагогические технологии, представляемые как содержательные техники реализации учебного процесса, активно применяются в опытно-экспериментальной работе на кафедре технологии, изобразительного искусства и дизайна Петрозаводского государственного университета. Достаточно широко используется технология «Портфолио».

По окончании изучения отдельных дисциплин образовательного стандарта обучающиеся оформляют портфолио в форме некоторой коллекции работ и практических результатов на отдельных этапах обучения, которое должно отвечать следующим требованиям [1]:

- наличие творчески оформленной обложки, отражающей личность и интересы обучающегося;
- присутствие чётко сформулированного оглавления, отдельно оттеняющего цели и задачи каждого этапа обучения;
- выделение письменного введения в каждую главу;
- структурирование самооценки портфолио самим обучающимся;
- отдельно приводимое письмо-сообщение обучающемуся от педагога (развёрнутая рецензия) с комментариями, оценками и пожеланиями.

Обсуждение портфолио может происходить в разных формах: с педагогом; с другим обучающимся; с группой обучающихся; как организованная защита; на развёрнутой выставке; как выступление на конференции и др.

Студенты в системе непрерывного этнокультурно-технологического образования выполняют портфолио в рамках изучения дисциплин по выбору в пределах учебного плана подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Технология» (народное судостроение, конструирование и изготовление народных музыкальных инструментов, народный костюм, народное зодчество и др.). В рамках учебных курсов этнокультурно-технологического образования на кафедре реализуются положения нелинейного курсового проектирования [6] в форме технологии моделирования объектов этнокультурного наследия. На завершающем этапе обучающиеся предъявляют итог учебного труда – законченное изделие, обладающее реальной потребительской стоимостью (венец портфолио). Студентам присваивается 3 или 4 разряд столяра по изготовлению и ремонту деталей и узлов музыкальных инструментов. Школьники в рамках школьной академии при кафедре технологии, изобразительного искусства и дизайна Петрозаводского государственного университета готовят портфолио этнокультурно-творческих заданий по судомоделированию, моделированию изделий из древесины и т.п.

Обучающиеся на каждом из уровней системы образования выполняют материальные модели (макеты) объектов этнокультурного наследия (народного творчества). На уровне дошкольного образования – это модели (макеты) из подручных материалов (бумага, картон, фанера и др.). Школьники, приходящие заниматься на кафедру в рамках школьной академии выполняют модели судов, моделируют этнические объекты из древесины. На уровне вуза – это изготовление студентами полноразмерных копий народных и исторических малых деревянных судов (кижанка, сямозерка, сегозерка и т.п.), изготовление действующих народных музыкальных инструментов, народных и исторических костюмов и т.д. Взрослое население также занимается изготовлением малых деревянных судов, причём, зачастую, это родители, занимающиеся вместе со своими детьми-школьниками в рамках образовательного пространства вуза.

Модели (макеты) объектов народного творчества могут быть усовершенствованы, видоизменены, может изменяться технология изготовления, использовании материала, художественном решении и т.д. Но, при этом, они останутся объектами народного творчества, и будут приобретать этническую значимость.

Значительное внимание при организации процесса обучения с целью его интенсификации в системе непрерывного этнокультурно-технологического образования уделяется применяемым формам и методам. Основная идея интенсификации обучения состоит в том, что обучающимся учебная информация предъявляется в течение одного занятия в таких больших объёмах, которые превышают субъективные психологические «барьеры» освоения. Один из этих «барьеров», открытый Г.К. Лозановым, составляет массив около 50 смысловых единиц за один приём предъявления, другой - около 500 понятий. Но при традиционном обучении сообщении учебной информации в объёме, превышающем барьер восприятия, формирует стрессовую реакцию. Успешное преодоление этих «порогов отторжения» возможно, при предъявлении учебной информации на высоком уровне эмоций, в развлекательной игровой форме, с использованием неосознаваемых видов психической деятельности. Такой подход обеспечивается в игровых формах обучения, когда на сознательном уровне задаются условия игры, а на втором плане создаются условия непроизвольного запоминания больших массивов учебной информации. Г.К. Лозанов назвал это явление «гипермнезией» - сверхзапоминанием. Учебные игры формируют некоторый базис возможности применения разнообразных форм учебной деятельности. Проводимые занятия содержат элементы развлекательности, включают элементы психотренинга, рациональной работы с текстами, ролевой игры, приемов самосовершенствования, соревнований, генерации идей и т.д., что в целом обеспечивает высокий потенциал процесса обучения, позволяет, принимая во внимание различную подготовленность обучающихся, вести его одновременно на нескольких уровнях.

По системе В.П. Беспалько, уже начальный уровень «готовности» к обучению создает психологическую установку на восприятие учебной новизны информации и обеспечивает саму возможность последующего интенсивного обучения. Такая готовность необходима и преподавателям и студентам. Для обеспечения необходимого уровня «готовности» требуется освоить в игровых формах приёмы психосаморегуляции состояния и приёмы организации «информационной стимуляции», исключающие негатив стрессовой реакции. Достижение уровня «готовности» выражается в желании учащихся приступить к весьма не лёгким, но интересным интенсивным занятиям.

Игровое обучение теоретическим дисциплинам описательного характера основано на последовательном использовании различных видов учебной деятельности, обеспечивающих поэтапное восхождение по уровням усвоения. Основными из них являются: формирование учебных групп по тестовым показателям; обучение приёмам рациональной работы с текстом, в том числе конспектированию на разных уровнях обобщения; ролевые обучающие коммуникативные игры; соревнования и коллективное творчество [5]. Такие приемы интенсивного обучения теоретическим дисциплинам хорошо совместимы с традиционными, так как не требуют изменения содержания дидактических материалов.

В системе непрерывного этнокультурно-технологического образования основной акцент на игровых формах обучения делается на уровнях дошкольного и школьного образования. Но практика работы со студентами и взрослым населением показывает, что элементы игры нужно включать в образовательный процесс и на этих этапах.

Применение проектного метода обучения в системе непрерывного этнокультурно-технологического образования позволяет ориентировать подготовку обучающихся в практико-ориентированную личностно-

деятельностную область созидательного учебного труда, оказывать систематизирующее воздействие на процесс обучения и комплексно реализовать задачи теоретической и практической подготовки, творческого развития и воспитания обучающегося. Приоритет приобретённых в процессе проектной деятельности знаний нашёл своё отражение в определении метода проектов. «Метод проектов – это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности обучающегося путём развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания, под контролем учителя, новых товаров и услуг, обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих практическую значимость» [3, с. 151].

Сутью проектной деятельности является включение обучающихся в процесс созидательной деятельности от идеи до её практической реализации. Выполняя проекты, обучающиеся осваивают алгоритм творческой деятельности, учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, интегрировать и применять полученные ранее и приобретать новые знания, умения и компетенции. Творческое обучение содействует воспитанию и развитию всех участников учебного процесса, включая педагогический коллектив учебного заведения.

Учебный проект развивается по спирали, каждый виток которой состоит из нескольких взаимосвязанных и взаимопересекающихся периодов: поискового, конструкторского, технологического и аналитического. Если исключить процесс поиска решения проблемы, то проектная деятельность становится разработкой творческого задания по достижению поставленной преподавателем цели работы. Исключение второго периода определения путей и способов достижения поставленных задач превращает обучение в репродуктивную деятельность путем выполнения действий по методическим указаниям и рекомендациям педагога.

В процессе выполнения проектов реализуется система обучения, которая предусматривает комплексную учебную и дополнительную самостоятельную работу обучающихся, часто объединяемых в малые коллективы, бригады.

Основными требованиями к организации учебного проектирования являются: - опора на ранее усвоенный материал; - подготовка обучающихся к творческой деятельности; - формирование интереса к объекту деятельности; - обеспечение самостоятельности выполнения работы; - тьюторское сопровождение и непрерывное подтверждение (убеждение) исполнителей проекта в его реальности; - демонстрация (раскрытие) общественной значимости проекта.

Реализация принципов метода проектов определяет содержание, структуру и результаты образовательной деятельности. Тематика проектных заданий должна быть достаточно широкой, чтобы охватить круг вопросов, связанный с задачами профессиональной подготовки и учесть индивидуальные особенности и интересы обучающихся. Она может быть соотнесена с содержанием учебного процесса по изучаемой дисциплине или в смежных областях обучения. Проект выполняется с привлечением всего объёма знаний по данному предмету. Система проектного обучения будущих бакалавров педагогического образования выстраивается на базе практико-ориентированных разделов образовательной программы в соответствии с целями, принципами и условиями подготовки бакалавра.

Изложенные подходы к организации учебной творческой деятельности студентов были введены в систему подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Технология» в Петрозаводском государственном университете на кафедре технологии, изобразительного искусства и дизайна.

Как показала практика в образовательной программе подготовки бакалавра требуется особо выделить и разработать многовариантное обеспечение потенциально эффективных разделов практико-ориентированного обучения [7]. В частности более подробно разрабатываются курсы: «Основы творческо-конструкторской деятельности», «Техническое творчество Карелии», «Народное судостроение», «Основы конструирования народных музыкальных инструментов». Они базируются на фундаментальных теоретических основах, имеют широкую сферу практической реализации и изучаются на протяжении нескольких курсов, что создает благоприятные условия осуществления комплексной индивидуально-ориентированной подготовки бакалавра. На основе анализа и систематизации содержания выделяемых учебных дисциплин, производится их реструктуризация, определяется дидактическое построение, производятся содержательные и методические изменения и дополнения [8].

В системе преподавания дисциплин выделяются компоненты традиционной репродуктивной и инновационной подготовки студентов. Основу первой составляют разделы теоретического и практического обучения в форме лекционных и лабораторно-практических занятий по учебным и тематическим планам, пособиям, методическим рекомендациям и указаниям.

В соответствии с обозначенными принципами, включение студентов в процесс творческой практической деятельности предусматривает обеспечение их пропедевтической подготовки («Токарный практикум», «Слесарный практикум», «Столярный практикум» и др.), определение тематики и создание условий выполнения творческих работ. Учебная творческая деятельность студентов включает в себя различные разделы и виды работ, системообразующим компонентом которых являются творческие работы и проекты, выполняемые в форме разработки и решения конкретных проблем в процессе изучения дисциплин.

Выполнение проектов начинается с постановки задачи, отбора информации и теоретического исследования. Поиск, определение и оформление решения создает основу для технологической подготовки к его практической реализации. Процесс изготовления, испытания изделия и анализа полученных результатов является основой последующих витков спирали творческо-конструкторской и практической работы в целях достижения оптимального результата.

Завершающей стадией работы является описание изделия и конструкторско-технологической документации с анализом эффективности полученных решений. Творческое задание и проекты могут выполняться в виде индивидуальных или групповых (комплексных) работ под руководством и при участии преподавателей (мастеров производственного обучения).

В общепринятой системе обучения аттестация обучающихся чаще всего производится путём определения уровня теоретических знаний учащихся без учёта возможностей их последующего практического применения. Определение подготовленности студентов должно соответствовать дидактической структуре обучения, носить интегративный характер и учитывать теоретическую и практическую готовность к выполнению профессиональных действий в соответствии с квалификационной характеристикой будущего бакалавра [2].

С этой целью в структуре государственного стандарта высшего профессионального образования и квалификационной характеристики бакалавра педагогического образования по профилю «Технология» определяются профессиональные качества будущего учителя, связанные с обучением по данному разделу образовательной программы. Для бакалавра по профилю «Технология» таковыми являются соответствующие теоретические знания, владение экспериментальной базой учебного процесса, а также навыками организации и осуществления учебной творческой деятельности на основе и в дополнение к образовательной программе.

Творческая деятельность студентов может иметь много форм и проявлений на протяжении всего периода обучения. Выполнение творческих заданий и проектов является основой для последующих исследовательских и выпускных квалификационных работ. Учебные и научные исследования, основанные на индивидуальных особенностях и интересах, оказывают целенаправленное развивающее влияние и способствуют формированию профессионального самосознания обучающихся.

Активная творческая работа вызывает необходимость дополнительного компенсационного обучения, стимулирует самостоятельную практическую деятельность студентов. Результатом этого становятся внеплановые занятия в системе научных семинаров, кружков и конструкторских бюро, а также самостоятельное и дополнительное профессиональное образование.

**Выводы.** Инновационная деятельность мотивирует и углубляет учебную работу студентов, становится источником новых идей и ориентиров профессиональных устремлений будущих бакалавров. Осуществление учебной творческой деятельности студентов требует реализации следующих условий:

- научно-методического обеспечения проектной деятельности студентов;
- подготовленности педагогов к осуществлению проектного обучения;
- организационных изменений в учебном процессе;
- материально-технического обеспечения учебной творческой деятельности.

Успешное инновационное обучение студентов предполагает активную научно-исследовательскую работу преподавателей. Одновременно с этим необходимым условием является наличие и развитие ряда профессиональных качеств у преподавателей, среди которых следует отметить умения осуществлять свои педагогические проекты, планировать и организовывать учебную творческую деятельность студентов, её методическое и материальное обеспечение.

Дополнительные требования к построению и обеспечению учебного процесса при проектном обучении должны предусматривать новые виды деятельности и необходимые объёмы работы студентов и преподавателей, конечным результатом которых должны выступать решения, консалтинговые услуги, изделия, имеющие практическую ценность.

Организация творческой учебной деятельности приводит, с одной стороны, к развитию творческих способностей студентов, с другой - оказывает положительное обратное воздействие на саму систему образования в результате творческого и профессионального роста педагогических кадров, совершенствования форм организации, методического обеспечения и материальной базы учебного процесса.

Аттестация по теоретическим разделам обучения может производиться в процессе текущей учебной работы и на итоговом экзамене. Другим компонентом аттестации студентов по изученной дисциплине является проверка их практической подготовленности, определяемая по результатам решения задач, выполнения практических действий с техническими устройствами и других заданий. Значительное место при аттестации студента по дисциплинам занимают итоги выполнения и защиты курсового проекта перед экзаменационной комиссией или в форме доклада на научной конференции студентов.

Таким образом, качественно сделанный проект помогает обучающимся выйти на уровень освоения молодёжного медиaprостранства – участие в конкурсах, грантах, конференциях выводит их за рамки непосредственно учебного процесса, помогает ощутить социальную значимость своей работы. Работа над творческим мультимедийным проектом – один из оптимальных вариантов наполнения курса, как для педагога, так и обучающихся.

#### **Литература:**

1. Бабакова, Т.А. Педагогика высшей школы: учебное пособие / Т.А.Бабакова. – Петрозаводск.: ПетрГУ, 2009. – 252 с.
2. Гаманенко, Н.П. Формирование готовности педагогов к совершенствованию профессионально-педагогической деятельности в контексте компетентностного подхода / Н.П.Гаманенко // Среднее профессиональное образование. – №4. – 2017. – С. 29 – 38.
3. Заёнчик, В.М. Основы творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.М.Заёнчик, А.А.Карачёв, В.В.Шмелёв. – Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
4. Иванова, М.А. Понятие «объект обучения» в субъект-субъектной модели образования / М.А.Иванова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – №4. – 2015, Том 21. – С. 7 – 9.
5. Игры - обучение, тренинг, досуг / под ред. В.В.Петрусинского // Кн. 1. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
6. Лобашев, В.Д. Психолого-информационные аспекты процесса обучения: монография / В. Д. Лобашев; М-во образ. и науки РФ, ГОУВПО «КГПА». – Петрозаводск.: Изд-во КГПА, 2010. – 216 с.: ил.
7. Прохасько, Л.С. Методы профессионального обучения / Л.С.Прохасько, М.Б.Ребезов, Д.Р.Тазединова и др. // Педагогика высшей школы. – 2017. – №2. – С. 62 – 65. URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/2219/> (Дата обращения: 04.12.2017).
8. Талых, А.А. Этнокультурное образование в школе и вузе / А.А.Талых, С.П.Королёв // Проблемы и перспективы непрерывного педагогического образования: сборник научных статей региональной межвузовской научно-практической конференции с международным участием.: Петрозаводский государственный университет, 2014. – С. 146 – 149.

УДК 376.352

**учитель-логопед Титова Кристина Евгеньевна**

Красноярское государственное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Красноярская школа №1» (г. Красноярск);

**кандидат педагогических наук Проглядова Галина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

**ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аннотация.* Рассматривается влияние степени нарушения зрения и уровня развития зрительного восприятия, анализа пространственного расположения фигур и зрительного анализа и синтеза на письмо. Проводится исследование, направленное на выявление предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих обучающихся.

*Ключевые слова:* Слабовидящие обучающиеся, нарушение зрения, оптическая дисграфия, исследование.

*Annotation.* The influence of visual impairments and the level of development of visual perception, analysis of the spatial arrangement of figures and visual analysis and synthesis on the letter are considered. A study is being carried out to determine the predisposition to optical dysgraphia in visually impaired students.

*Keywords:* Visually impaired students, visual impairment, optical dysgraphia, research.

**Введение.** Как известно, зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности.

По данным ВОЗ в связи с изменением этиологии и клинических форм глазных заболеваний, постоянным совершенствованием лечебно-профилактических мероприятий уменьшилось число тотально слепых. За счет этого увеличилось количество слабовидящих обучающихся (острота зрения 0,05-0,4).

На современном этапе при достаточном количестве методов диагностики развития речи обучающихся начальных классов в школах, где обучаются слабовидящие дети, недостаточно диагностических материалов для исследования неречевых предпосылок письма, в частности, направленных на выявление уровня развития зрительного восприятия слабовидящих обучающихся, что в свою очередь является важным компонентом в предупреждении и профилактике оптически сходных букв [1, 3].

При нарушениях зрения процесс формирования образов внешнего мира находится в прямой зависимости от глубины и характера поражения зрения [1 и др.]. Как бы ни было мало остаточное зрение, именно оно оказывается доминирующим в познании окружающего мира, так как ведущая роль в чувственном отражении предмета принадлежит зрению (около 90% получаемой информации). Нарушение зрительного восприятия у детей с патологией зрения ведет к медленному и искаженному формированию представлений. Учитывая то, что категория слабовидящих детей неоднородна и в современной тифлопедагогике выделяют три степени слабовидения (тяжелую, среднюю и слабую), необходимо определить какова вероятность, что нарушение зрения скажется на развитии письма [1].

Цель нашего эксперимента – выявление предрасположенности к оптической дисграфии слабовидящих обучающихся.

**Изложение основного материала статьи.** Вначале нашего исследования у слабовидящих обучающихся второго класса была проведена традиционная логопедическая диагностика, предложенная Л.С. Волковой [2]. Это исследование не позволило выявить качественные данные об уровне развития зрительного восприятия, анализа пространственного расположения фигур и зрительного анализа и синтеза, поэтому для проведения эксперимента нами использовались три дополнительные методики, адаптированные для восприятия слабовидящими детьми:

Проба 1. Проба Готтшальда,

Проба 2. Матрицы Равена (1-я группа – серия А: А 7, А 11; серия АВ: АВ 7, АВ 8, АВ 11; 2-я группа – серия А: А 8, А 9, А 10; серия АВ: АВ 2, АВ 4, АВ 5; 3-я группа – серия А: А 1, А 2, А 3, А 4; серия АВ: АВ 3).

Проба 3. Проба Поппельрейта.

**Диагностика состояния зрительного восприятия при помощи пробы Готтшальда (Проба 1).**

*Задание:* предлагается шахматная доска и карточки с её фрагментами. От ребенка требуется найти соответствующие фрагменты на доске и показать их (обвести ручкой, карандашом, пальцем).

*Инструкция:* «Это шахматная доска. Она нужна для того, чтобы играть в шахматы, но мы на ней поиграем в другую игру. Я буду тебе показывать карточки с кусочками этой доски, а ты должен найти эти кусочки на доске и обвести их».

Оборудование: шахматная доска, карточки с фрагментами (Рисунок 1).

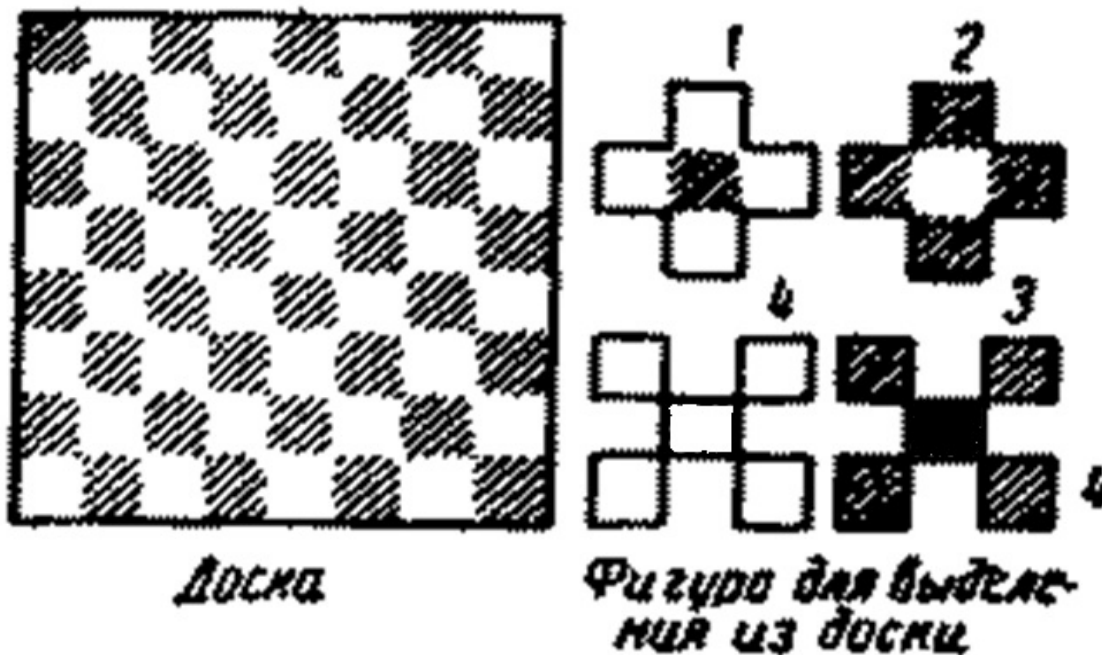


Рисунок 1. Проба Готтшальдта

**Критерии оценки:**

Зрительный анализ и синтез сформирован на:  
 высоком уровне, если ребенок не допустил ни одной ошибки;  
 условно достаточном, если допустил 1-2 ошибки по форме № 1, 4;  
 условно низком, если допущены множественные ошибки.

Результаты исследования состояния зрительного восприятия при помощи пробы Готтшальдта отражены на рисунке 2.

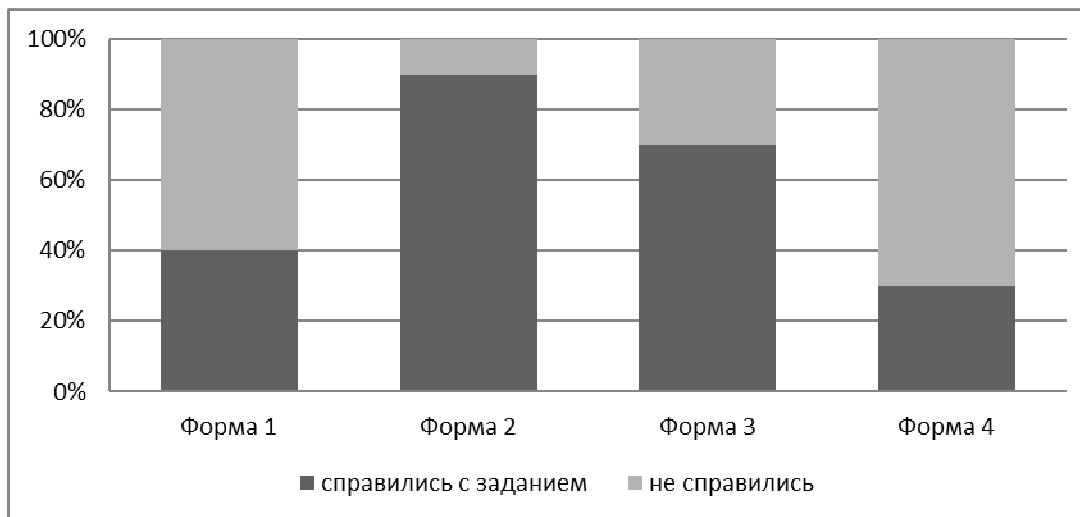
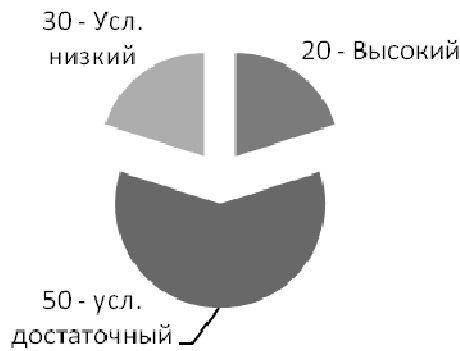


Рисунок 2. Результаты исследования состояния зрительного восприятия при помощи пробы Готтшальдта

Из рисунка 2 можно увидеть, что число ошибок увеличивается при сокращении темной площади фигуры. По форме №1 в ошибках отмечалось сужение площади объекта и очерчивание контура темным наполнением, по форме № 4 – сужение площади объекта и темное наполнение всего рисунка.

Результаты обследования зрительного анализа и синтеза отражены на рисунке 3.



**Рисунок 3. Уровень сформированности зрительного анализа и синтеза**

Из рисунка 3 можно увидеть разный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, в том числе только 20% обучающихся имеют высокий уровень.

Таблица 1

**Процентное соотношение уровня выполнения задания и степени нарушения зрения**

	Тяжелая степень слабовидения	Средняя степень слабовидения	Слабая степень слабовидения
Высокий уровень	0	0	100
Условно достаточный	0	60	40
Условно низкий	65	35	0

Анализ письменных работ обучающихся, оказавшихся на условно низком и условно достаточном уровне сформированности зрительного анализа и синтеза, позволил выделить часто встречающиеся ошибки при письме:

1. Недописывание элементов букв (и – ш – щ, л – м, х – ж).
2. Добавление лишних элементов (ш – и, четыре палочки у «ш» или «щ» и т.п.).

**Диагностика состояния зрительного восприятия при помощи матриц Равена (Проба 2).**

**Задание:** предлагаются матрицы Равена и вкладыши к ним. От ребенка требуется выбрать недостающую вкладку и показать её.

**Инструкция:** «Я буду показывать тебе красивые «коврики». В каждом «коврике» есть «дырочка», а внизу – «заплатки» для этой дырочки, но подходит только одна из них. Посмотри внимательно сначала на «коврик», потом на «заплатки» и покажи, какой «заплатки» здесь не хватает».

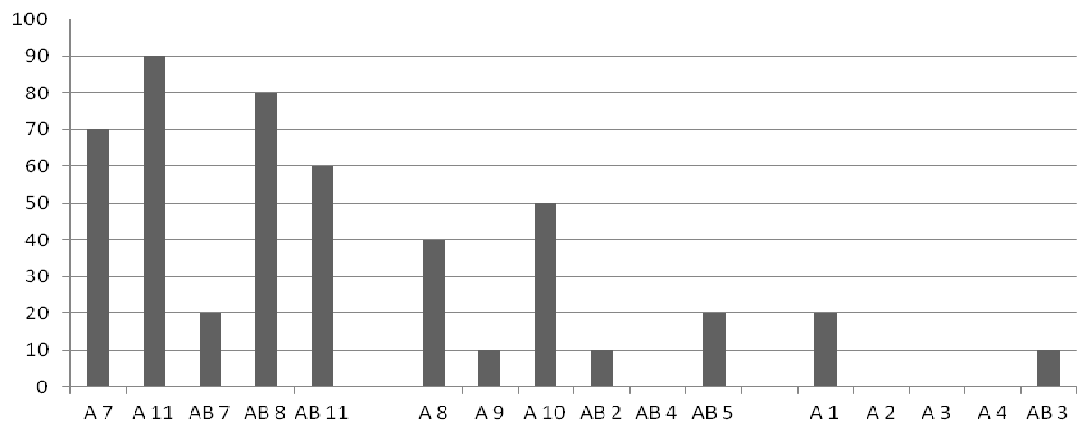
**Оборудование:** матрицы Равена (1-я группа – серия А: А 7, А 11; серия АВ: АВ 7, АВ 8, АВ 11; 2-я группа – серия А: А 8, А 9, А 10; серия АВ: АВ 2, АВ 4, АВ 5; 3-я группа – серия А: А 1, А 2, А 3, А 4; серия АВ: АВ 3).

**Критерии оценки:**

Умение идентифицировать геометрические фигуры и их аналоги и анализировать пространственное расположение этих фигур сформировано на:

- высоком уровне, если ребенок допускает 1-3 ошибки только в 1 группе заданий;
- условно достаточном, если ребенок допускает 4-5 ошибок в 1 и 2 группе заданий;
- условно низком, если ребенок допускает множественные ошибки во всех группах.

**Результаты исследования состояния зрительного восприятия при помощи матриц Равена** отражены на рисунке 4.



**Рисунок 4. Результаты диагностики состояния зрительного восприятия при помощи матриц Равена**

Из представленного рисунка 4 видно, что 100% обследуемых слабовидящих обучающихся совершили ошибки при восстановлении большинства указанных выше матриц.

Качественный анализ результатов по первой серии позволяет выявить трудности, обусловленные неумением идентифицировать геометрические фигуры и их аналоги и анализировать пространственное расположение этих фигур. На наш взгляд, эти трудности носят выраженный характер из-за сложности восстанавливаемых орнаментов.

Во второй серии трудности носят менее выраженный характер из-за большей простоты восстанавливаемых объектов. Наименьшие затруднения испытывают при восстановлении изображений, образованных тонкими линиями (прямыми и волнистыми), идущими по горизонтали и вертикали (А 9, АВ 2, АВ 4). Более значительные трудности возникают при восстановлении изображений, напоминающих симметричные чередующиеся зубцы, а также входящие друг в друга квадраты и зубцы (А 8, А 10, АВ 5).

В третьей серии незначительные ошибки связаны с пространственным разворотом составляющих элементов вкладок и их уподоблением по форме.

Результаты обследования состояния сформированности анализа пространственного расположения предметов представлены на рисунке 5.



**Рисунок 5. Уровень сформированности анализа пространственного расположения фигур**

Из рисунка 5 видно, что первоклассники имеют разный уровень сформированности анализа пространственного расположения предметов, в том числе только 20% обучающихся имеют высокий уровень.

Таблица 2

**Процентное соотношение уровня выполнения задания и степени нарушения зрения**

	Тяжелая степень слабовидения	Средняя степень слабовидения	Слабая степень слабовидения
Высокий уровень	0	25	75
Условно достаточный	0	50	50
Условно низкий	65	35	0

Анализ письменных работ по русскому языку обучающихся, выполнивших задания на условно низком и условно достаточном уровнях сформированности анализа пространственного расположения, наблюдаются следующие ошибки на письме:

1. Неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с возможными видоизменениями самих элементов (в – д, б – д).
2. Зеркальное изображение букв.
3. Написание вместо нужного элемента буквы – элемент, сходный с ним (н – к, ч – г, р – п).

**Диагностика состояния зрительного восприятия при помощи пробы Поппельрейтера и методики узнавания контурных изображений (Проба 3).**

**Задание:** предлагаются картинки с контурными изображениями различных предметов. От ребенка требуется назвать эти предметы (методика узнавания контурных изображений) и показать их – обвести карандашом, ручкой или пальцем (проба Поппельрейтера).

**Инструкция:** «Посмотри на картинку и назови, что ты здесь видишь. – Ответ ребенка. – (методика узнавания контурных изображений) Обведи. – (проба Поппельрейтера)».



*Оборудование:* картинки с контурными изображениями предметов, наложенными друг на друга и изолированными изображениями (Рисунок 6).

**Критерии оценки:**

Уровень развития оптико-пространственного гнозиса на:

*высоком уровне*, если ребенок выделяет предметы безошибочно;

*условно достаточном уровне*, если не вычленил пару предметов;

*условно низком уровне*, если задание для него недоступно.

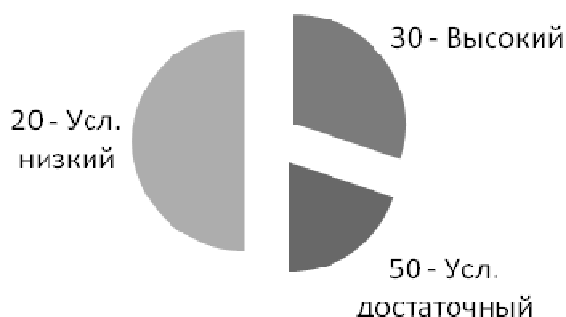


**Рисунок 6. Проба Поппельрейтера**

**Результаты исследования состояния зрительного восприятия при помощи пробы Поппельрейтера и методики узнавания контурных изображений** представлены ниже.

В результате диагностики у слабовидящих обучающихся второго класса выявлялись ошибки, непосредственно указывающие на нарушение оптико-пространственного гнозиса. Эти ошибки составляют около 75% от общего числа неверных ответов. Остальное число ошибок связано с речевым недоразвитием, а именно с незнанием редко употребляемой лексики или с родовыми/видовыми заменами.

Результаты обследования состояния зрительного восприятия при помощи пробы Поппельрейтера и методики узнавания контурных изображений представлены на рисунке 7.



**Рисунок 7. Результаты исследования состояния зрительного восприятия при помощи пробы Поппельрейтера и методики узнавания контурных изображений**

Анализ данных, представленных на рисунке 7 показал, что обучающиеся имеют разный уровень развития оптико-пространственного гнозиса, в том числе только 30% обучающихся имеют высокий уровень.

## Процентное соотношение уровня выполнения задания и степени нарушения зрения

	Тяжелая степень слабовидения	Средняя степень слабовидения	Слабая степень слабовидения
Высокий уровень	0	35	65
Условно достаточный	0	60	40
Условно низкий	100	0	0

Анализ письменных работ позволил выявить, что обучающие, набравшие условно низкий и условно достаточный уровень сформированности оптико-пространственного гнозиса допускают на письме ошибки:

1. Написание вместо нужного элемента буквы – элемент, сходный с ним (н – к, ч – г, р – п).
2. Недописывание элементов букв (и – ш – щ, л – м, х – ж).
3. Добавление лишних элементов (ш – и, четыре палочки у «ш» или «щ» и т.п.).
4. Неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с возможными видоизменениями самих элементов (в – д, б – д).
5. Зеркальное изображение букв.

Таким образом, в результате проведенного исследования, суммируя полученные результаты, мы определили уровень зрительного восприятия, анализа пространственного расположения фигур и зрительного анализа и синтеза у слабовидящих первоклассников.

Умение производить зрительный анализ и синтез: высокий уровень – 20 % (2 человека); условно достаточный уровень – 50% (5 человек); условно низкий уровень – 30% (3 человека).

Уровень зрительного восприятия: высокий – 20% (2 человека); условно достаточный – 30% (3 человека); условно низкий – 50% (5 человек).

Умение анализировать пространственное расположение фигур: высокий уровень – 30% (3 человека); условно достаточный уровень – 50% (5 человек); условно низкий уровень – 20% (2 человека).

При этом стоит отметить, что между уровнем выполнения задания и глубиной нарушения зрения наблюдается взаимосвязь: условно низкий уровень показали дети тяжелой степенью слабовидения (77%), условно достаточный – дети со средней степенью слабовидения (57%), а высокий уровень выполнения задания показали дети со слабой степенью слабовидения (80%).

**Выводы.** Из представленного анализа мы видим, что слабовидящие младшие школьники второго класса находятся на разном уровне развития зрительного восприятия, анализа и синтеза и пространственной ориентировки. Опираясь на эти данные, мы видим, что у 70% детей наблюдаются оптические нарушения при письме. Следовательно, при разработке дифференцированных методических рекомендаций по предупреждению и преодолению оптических нарушений при письме у слабовидящих младших школьников важно учитывать не только неречевые предпосылки к их возникновению, но и степень слабовидения.

**Литература:**

1. Агаева, И.Б. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография / И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда - Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. – 290 с.
2. Волкова, Л. С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих: метод. пособие / Л.С. Волкова. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1982. – 67 с.
3. Титова, К.Е. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников / К.Е. Титова, Г.А. Проглядова // Уральский научный вестник. - 2016.Т. 7. №1. С. 3-16.

УДК: 378.1

заместитель начальника Санкт-Петербургского университета  
 МВД России по работе с личным составом Трипутин Сергей Николаевич  
 Санкт-Петербургский университет министерства внутренних  
 дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);  
 начальник кафедры педагогики и психологии,  
 кандидат психологических наук, доцент Душкин Антон Сергеевич  
 Санкт-Петербургский университет министерства внутренних  
 дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);  
 доцент кафедры педагогики и психологии, кандидат исторических наук,  
 доцент Гурьев Михаил Евгеньевич  
 Санкт-Петербургский университет министерства внутренних  
 дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ

*Аннотация.* В педагогической деятельности, как и в любой другой, можно найти как количественные, так и качественные характеристики. Правильная оценка содержания и организации педагогического труда возможна только при определении уровня творческого отношения преподавателя к своей педагогической деятельности, которая является важнейшим показателем реализации им своих потенциальных возможностей, при выполнении целей образовательного процесса. Поэтому творческая педагогическая деятельность является важнейшей составляющей объективной характеристики педагогического мастерства преподавателя образовательной организации высшего образования МВД России. Это связано с тем обстоятельством, что разнообразные педагогические ситуации требуют от преподавателя креативных вариантов их анализа и решения.

*Ключевые слова:* педагогическая культура; педагогическое творчество; методическое творчество; творческая коммуникативность; эвристическое мышление; педагогическое взаимодействие; педагогическое мастерство; творческая деятельность; творческий процесс; творческое воображение; творческая ситуация; творческая активность, педагогическая эрудиция; педагогическая наблюдательность.

*Annotation.* In pedagogical activity, as in any other, one can find both quantitative and qualitative characteristics. A correct evaluation of the content and organization of pedagogical work is possible only when determining the level of the teacher's creative attitude to his pedagogical activity, which is the most important indicator of the realization of his potential opportunities, while fulfilling the goals of the educational process. Therefore, the creative pedagogical activity is the most important component of the objective characteristic of the pedagogical skill of the teacher of the higher education organization of the Ministry of the Interior of Russia. This is due to the fact that a variety of pedagogical situations require the teacher creative options for their analysis and solution.

*Keywords:* pedagogical culture; pedagogical creativity; methodological creativity; creative communication; heuristic thinking; pedagogical interaction; pedagogical skills; creative activity; creative process; creative imagination; creative situation; creative activity, pedagogical erudition; pedagogical observation.

**Введение.** Если педагогической культуре и мастерству педагога уже посвящено достаточное количество специальных исследований и научных работ, то педагогической деятельности как творческому процессу преподавателя на сегодняшний день уделено недостаточно внимания. Это вызвано сложностью проблемы, ее многогранностью, которая проистекает от неповторимости и уникальности педагогических явлений, позволяющих величать педагогику и наукой, и искусством. Эта двойственность затрудняет понять и разобраться в закономерностях педагогического творчества. Необходимость же вникнуть, в сущность педагогического творчества достаточно велика, поскольку оно является одним из ведущих принципов профессиональной деятельности преподавателя образовательной организации высшего образования МВД России.

**Формулировка цели статьи.** Целями данной статьи являются:

- дидактическая характеристика основополагающих положений педагогической деятельности, как творческого процесса преподавателя образовательной организации высшего образования МВД России;
- дидактическая оценка эффективности использования методов и форм мотивации творческого роста преподавателя в целостном педагогическом процессе образовательной организации высшего образования МВД России.

**Изложение основного материала статьи.** В профессиональном педагогическом творчестве обычно выделяют две взаимосвязанные и взаимообуславливающие составляющие: научное и педагогическое творчество.

Первая составляющая включает в себя:

- постоянную работу по поиску новых знаний;
- формулирование гипотезы нахождения критериев для изучения исследуемых явлений;
- систематизацию, описание, интерпретацию научных фактов, нахождение им места в теории и практике;
- поиск и обоснование новых принципов и закономерностей, включенных в педагогические явления (умение находить и выявлять наиболее значимые проблемы и способы их решения).

Вторая составляющая включает в себя:

- приобщение обучающихся к уже имеющемуся знанию и практическому опыту в науке и практике;
- поиск новых, наиболее рациональных и оптимальных форм и способов передачи информации обучающимся;
- развитие у обучающихся навыков самостоятельной работы с необходимой информацией для постижения профессионального мастерства.

Педагогическая деятельность всегда является творческой, поскольку преподаватель постоянно и непосредственно связан с личностью обучающегося, которая:

- приобретает знания, навыки и умения;
- получает убеждения и привычки;
- осуществляет непрерывный рост и развитие.

Каждый обучающийся наделен своей уникальностью, у каждого по-разному развито восприятие внешнего мира, у них не в одинаковой степени развито мышление, они обладают разными способностями и природными задатками. Творческая задача преподавателя состоит в том, чтобы отыскать и выбрать лучшее сочетание качеств личности обучающихся и способов их обучения и воспитания.

Исходя из вышесказанного, следует заключить, что творчество преподавателя - это индивидуально своеобразная система его интеллектуальных и прикладных действий, направленных на обновление учебно-воспитательного процесса, через: конструирование более совершенных и современных элементов; устранение устаревших методов и форм работы; реализацию современных, оригинальных, уникальных и эффективных способов реализации педагогических задач.

Развитие творчества преподавателя непосредственно зависит от влияния объективных и субъективных предпосылок. К объективным предпосылкам следует отнести:

- особенности развития науки и техники;
- наличие условий и средств, для подготовки обучающихся;
- наличие условий для развития социальных отношений в стране, в коллективах педагогов и обучающихся;
- педагогическое мастерство преподавателей.

Среди субъективных предпосылок следует выделить:

- систему взглядов и отношений преподавателя на общественные процессы;
- духовные и нравственные ценности преподавателя;
- наличие призвания к педагогической деятельности и желания работать с людьми;
- сформированные личностные качества преподавателя, как креативной личности;
- наличие стремления к утверждению в педагогической деятельности.

Можно выделить особенности творчества преподавателя:

- сотворчество с обучающимися;
- временная спрессованность;
- своеобразии задач и ситуаций;
- относительная результативность;
- органическое единство разнообразных видов творчества.

Своеобразие условий, в которых проявляются эти особенности:

- творчество преподавателя образовательной организации высшего образования МВД России регламентировано нормативными актами;
- наличие субординационных отношений, обусловленных различием в должности и звании;
- разный характер задач, решаемый преподавателем.

Педагогическое творчество следует различать по:

- уровню новизны;
- используемому диапазону;
- значимости и устойчивости формулируемых педагогических идей;
- используемых средств и способов реализации учебно-воспитательных задач.

Г.А.Шабанов, проводя исследования в образовательных организациях высшего образования, пришел к выводу, что 36% преподавателей:

- систематически являются инициаторами новых идей и предложений;
- используют оригинальные приемы и средства преподавания учебных дисциплин;
- являются активными участниками научно-исследовательской работы, проводимой кафедрами;
- имеют высокие показатели подготовки высококомпетентных специалистов.

При этом 27% преподавателей:

- к творчеству относятся с безразличием;
- в педагогической деятельности опираются на стереотипные средства и приемы;
- не учитывают в своей педагогической деятельности изменившиеся условия и обстоятельства;
- к научно-исследовательской работе относятся с прохладцей.

Около 4,5% преподавателей проявляют излишнее оригинальничание, которое основывается не на желании изменить положение дел в лучшую сторону, а на публичном показе себя как супертворца.

Данные различия в проявлении преподавателями творчества в первую очередь определяются их индивидуальными способностями.

Принято выделять три направления творчества преподавателя:

- предрасположенность к методическому творчеству;
- творческая коммуникативность;
- склонность к профессионально-творческому самосовершенствованию.

Методическое творчество содержит множественные идеи, среди которых наиболее плодотворными являются те, которые направлены на оптимизацию учебно-воспитательного процесса. Этому вопросу посвящены работы В.Н.Футина, Ю.К.Бабанского, М.М.Поташника. Смысл этих идей заключается в диалектике эвристики и алгоритма, который реализуется в ходе подготовки и выполнения учебно-методических мыслей преподавателя.

Методическое творчество преподавателя возможно, при наличии у него способности к:

- анализу ситуации и оценке похожих ей сценариев, в соответствии с которыми разрабатывается и принимается педагогическое решение;
- содержательному конструированию механизмов обучения и воспитания, исходя из ситуации и особенностей как обучающихся, так и личности самого преподавателя;
- приспособлению учебного материала и механизмов его построения к своей творческой

индивидуальности.

Творческая коммуникативность преподавателя, прежде всего, представлена в работах В.И.Вдовюка и А.А.Бодалева. Она предполагает навыки:

- налаживания и поддержания контактов с обучающимися;
- творческого построения информационного потока;
- познания обучающихся в процессе общения с ними;
- использования психологического взаимовлияния в педагогическом процессе;
- осуществления психологической саморегуляции.

Проблема склонности к профессионально-творческому самосовершенствованию разрабатывалась В.П.Давыдовым и Л.И.Рувинским, под которой они понимали:

- самооценка преподавателем самого себя, как профессионала и своих профессиональных качеств, подлежащих совершенствованию и корректировке;
- отнесение преподавателем самого себя к творческой личности;
- предрасположенность преподавателя к разработке последовательных механизмов собственного самосовершенствования.

Все эти три направления педагогического творчества ставят непосредственные задачи перед преподавателем. Среди их многообразия, важнейшей является задача, связанная с отнесением профессии преподавателя к творческой деятельности, требующей развития определенных способностей, связанных с:

- формированием умений создавать, изучать и находить решения педагогических задач оригинальными способами с учетом индивидуальной неповторимости личности обучающегося;
- овладением инновационными педагогическими технологиями, как прикладными эвристическими системами умений;
- созданием системы профессиональной самооценки и самопознания, как творческой индивидуальности, которая включает в себя: решение системы коммуникативных задач, для реализации воздействия; осуществление педагогического взаимодействия; осознание и решение педагогической задачи. Изучением этого вопроса занимались В.А.Кан-Калик и Н.Д.Никандров.

Эвристическое ядро педагогического процесса начинается с педагогической задачи, при решении которой происходит ее осознание и столкновение с новым. Не разобравшись и не осознав содержания задачи, преподаватель действует привычными способами, по сложившимся стереотипам, утрачивая при этом в своих действиях эвристический характер. Исходя из этого, важным элементом творчества является выработка умения правильно видеть педагогическую задачу в ее новизне и целостности.

На следующем этапе решения педагогической задачи анализируются исходные данные. Здесь возникают трудности связанные с дефицитом информации и времени о процессе, явлении, его особенностях и причинах. Это вызывает творческую неопределенность, приводящую к «мукам творчества», скрытой работы.

На следующем этапе идет формирование идеи, замысла, выдвигается гипотеза. Успех данного этапа определяется развитостью эвристического мышления у преподавателя, его способностью прогнозировать. Это становится возможным при срабатывании сложного диалектического единства теоретического анализа и практического мышления.

Далее следует этап, на котором происходит апробация гипотезы. Она связана с проведением мыслительного эксперимента, опережающего действующую педагогическую ситуацию и учитывающего перспективу ее развития. На последнем этапе происходит критика, подтверждение и воплощение результатов.

Проходя все фазы решения педагогической задачи, выбираются методы ее решения. Данный этап предполагает:

- гармоничность приемов и средств;
- учет системности;
- включение элемента согласованности;
- максимальную оптимальность соотношения.

Достаточно важно не повторять характерных ошибок, с которыми наиболее часто встречаются начинающие преподаватели:

- попытка решить задачу в один прием, без связи его со всем многообразием влияния на личность обучающегося;
- попытка решить задачу в несколько приемов, но без связи с единой системой взаимодействия;
- использование варианта решения задачи, без учета соответствия выбранных методов и способов воздействия, реальной психологической ситуации в учебной группе и психологических качеств личности обучающегося;
- недостаточное понимание того, какие из избранных преподавателем методов воздействия соответствуют его творческим качествам.

Таким образом, конкретные педагогические задачи решаются не только посредством логики, но и при взаимодействии с конкретной личностью преподавателя. Только при таком условии любой избранный метод становится результативным и способствует желаемому развитию обучающихся в необходимом направлении.

Решая педагогическую задачу и избирая систему методов, преподавателю достаточно проблематично утверждать о том, что он способен действовать, это означает, что ему необходимо решить коммуникативные задачи, то есть продумать возможные варианты взаимодействия с обучающимися. К каждому методическому приему необходимо подобрать соответствующую систему общения, без которой он не эффективен.

Коммуникативная задача вытекает из педагогической. При ее формулировании преподаватель должен учитывать:

- содержание педагогической задачи;
- уровень подготовленности обучающихся к общению;
- индивидуальное своеобразие обучающихся;
- манеру общения;
- возможные приемы и способы воздействия.

Все это будет способствовать процессу общения с обучающимися и решению педагогической задачи. Функции педагогического общения достаточно разнообразны:

- информационный обмен;
- изучение личности обучающегося;
- регулирование взаимоотношений;
- обеспечение взаимовлияния и другие.

Если система общения хорошо продумана и спланирована, эффективно реализуется педагогическое взаимодействие, то и преподаватель, и обучающиеся превращаются в единый творческий организм педагогического процесса.

Сложившаяся, на сегодняшний день, подготовка преподавателей, для образовательных организаций высшего образования, недостаточно ориентирует их на творчество и на постоянное развитие своего педагогического мастерства. Оно должно осуществляться в процессе педагогической деятельности, через познание преподавателем своей личности, определения положительных и отрицательных профессиональных качеств и на этой основе разработки персонализированной программы саморазвития и самосовершенствования. В процессе этого педагогические рекомендации и знания сравниваются с личностными качествами преподавателя, то есть профессиональное самосовершенствование будет реализовываться в индивидуально-творческом плане.

Следовательно, для любого педагогического взаимодействия необходимо единство личности преподавателя и педагогического метода, при совпадении которых возникает педагогическое творчество.

Научно-педагогическая литература содержит разработанные характеристики уровней педагогического творчества.

Первый связан с элементарным взаимодействием преподавателя с учебной группой. Оно проявляется в том, что преподаватель пользуется обратной связью, меняет свое взаимодействие, однако действует по шаблону.

Второй предусматривает оптимизацию деятельности преподавателя, которая связана с планированием, осмысленным выбором и сочетанием уже усвоенных методов и форм работы.

Третий получил название эвристический. Он характеризуется внедрением во взаимоотношение с обучающимися живого творческого общения.

Четвертый относится к самому высокому, предполагающему полную свободу в действиях преподавателя по применению разнообразных педагогических методов, технологий и приемов, исходя из его творческой индивидуальности, личностных особенностей обучающихся, специфики их профессиональной подготовки и уровня подготовленности.

Творческая деятельность преподавателя гармонично развивается с учетом ориентации на творческие качества личности. Творческую личность характеризует наличие потребности к творчеству, которая, в конечном счете, определяет образ жизни и специфику деятельности человека. Следовательно, творческие качества личности определяются общественно-историческими условиями, которые способствуют их формированию и развитию у преподавателя.

Ориентация на эти качества позволяет выделить творческую направленность преподавателя, сосредоточиться на их развитие и саморазвитие, не допустить их подавления и ограничения.

Все это вызывает вопросы: наличие, каких особых качеств личности вызывают ее к творческой деятельности и существуют ли отличия между творцом и не творцом. Ответы на данные вопросы утвердительно положительны, поскольку все психические познавательные процессы личности (восприятие, представление, воображение, внимание, память, мышление, речь и сфера эмоций) подвержены значительным преобразованиям в процессе создания нового, творческого. Они образуют новые творческие связи, создавая специфическую определенность, группируя их в соответствии с этапами творческого процесса, поскольку каждый из этих этапов предъявляет особые требования к проявлению качеств личности.

Первый этап творческого процесса связан с возникновением творческой ситуации. На этом этапе возникают механизмы столкновения преподавателя с неизвестным, новым. Наступает творческая неопределенность, напряжение усилий по выработке целесообразного варианта действия: идут мало осознаваемые, скрытые и бессознательные мыслительные операции. В результате проблема осознается, раскодирована ее противоречивость, возникают пути ее решения. На данном этапе, наиболее важными качествами являются:

- стремление к новым и необычным явлениям;
- чуткое отношение к противоречивым явлениям;
- предрасположенность к критическому мышлению и творческому поиску;
- склонность к информационному голоду и стремление к познанию;
- наличие внутренней борьбы мнений.

Преподавателя можно назвать творцом, при наличии у него:

- стабильного интереса к новому, совершенному, прогрессивному;
- эмоционально-эстетических черт творчества;

– развитого умения видеть во всем необычное, радоваться и восхищаться происходящему, по-новому смотреть на привычное.

Второй этап, эвристический, связан с осуществлением генерирования идеи, формированием замысла, синтезом нового, развитием варианта решения этого замысла, его конкретизации. Для того чтобы реализовать эти творческие действия преподавателю необходимы:

- креативное мышление;
- оригинальное воображение;
- развитая интуиция;
- умение контролировать эмоциональное возбуждение;
- решительность и смелость в ситуации творческой активности.

В.С.Шубинский полагал, что если у преподавателя развита интуиция, то он будет обладать творческим воображением и фантазией, которые будут позволять ему соединять противоречивое и несвязуемое.

Когда же преподаватель проявляет осторожность, боится включать обучающихся в процесс разрешения задач, содержащих диалектические противоречия, смешивает диалектическое мышление с формально-логическим, в таком случае следует утверждать, что у такого преподавателя недостаточно развиты фундаментальные творческие способности.

Наука установила прямую зависимость эффективности творческой деятельности специалиста от широты его профессиональных интересов. Именно поэтому, для развития у преподавателя творческого воображения и интуиции необходимо повышать роль и значение их теоретической и методологической подготовки.

В ходе третьего, завершающего этапа происходит процесс обоснования нового, проверка и внедрение, этого нового, в педагогический процесс. Данный творческий процесс предполагает наличие у преподавателя следующих качеств:

- склонность к самооценке и самокритичности;
- умение доводить начатое дело до логического конца;
- наличие инвариантности доказательной базы;
- умение обосновать результаты творчества;
- наличие широты и глубины знаний, навыков и умений для внедрения нового в педагогический процесс.

Из вышесказанного следует, что все качества, которые обеспечивают каждый последовательный творческий этап, непосредственно важны в ходе всего творческого процесса педагогической деятельности. Соединяясь с неповторимой индивидуальностью конкретного преподавателя, с его творческими изысканиями они формируют уникальный образ креативной личности.

Для того чтобы сформировать творческие качества необходимо разработать и разрешить творческие ситуации, в соответствии с этапами творческого процесса, которые должны включать:

1. ситуации, связанные с возникновением творческого процесса:

- базовые идеи и мысли, которые определяют содержание учебного занятия и ведут к процессу восхождения абстрактного к конкретной инвариантности изучаемого явления;
- вопросы, содержащие парадоксы и противоречия, помогающие преподавателю направить обучающихся на поиск нового, вызывающие настрой выработки альтернативных решений.

2. формирование эвристических ситуаций:

- разработка и выдвижение новых идей;
- синтез новых знаний;
- варианты решения проблем;
- воплощение творческих замыслов, помогающих реализовать намеченные планы и принять креативные решения.

3. ситуации воплощения и критики, включающие всестороннюю аргументацию и творческую результативность, и осуществляющуюся в форме выполнения следующих заданий:

- дайте оценку позиции по обоснованности, истинности и содержанию;
- проведите анализ вскрытой логической ошибки;
- какой следует вывод из выявленных аргументов;
- в чем достоверность данной гипотезы;
- осуществите перевод теоретической модели в предметную область, применяя соответствующий теоретический материал;
- переведите методический замысел в практическую плоскость проводимого занятия.

Все творческие ситуации взаимосвязаны и преподаватель должен обладать навыками по их творческому использованию в педагогическом процессе.

Вопросы, связанные с творческим ростом преподавателя являются одними из наиболее актуальных, поскольку от совершенствования педагогического мастерства преподавателя зависит качество учебно-воспитательного процесса в образовательной организации высшего образования МВД России. Какие же условия необходимо создать, чтобы непрерывно стимулировать профессиональный рост преподавателя? Каким образом достичь данной цели?

Известно, что эффективное регулирование и направление активности человека возможно только через воздействие на мотивы его деятельности. Проводимые исследования показали, что среди наиболее значимых мотивов деятельности преподавателей образовательных организаций высшего образования МВД России являются:

- желание вырастить из своих обучающихся разносторонне эрудированных и хорошо подготовленных специалистов, честных и порядочных людей с развитым чувством торжества справедливости и правопорядка;
- стремление к добросовестному выполнению своих служебных и должностных обязанностей;
- желание найти поддержку со стороны администрации и коллег по кафедре;
- наличие базовой потребности в самоутверждении и творчестве;
- высокомотивированное стремление к росту своего профессионального мастерства и многие другие не менее значимые мотивы.

Последние годы ознаменовались резким ростом и значимостью материальных и моральных стимулов деятельности преподавателя, среди которых наиболее значимыми являются: премии, поощрения и награды, поддержка новаторских начинаний и положительная оценка инновационной деятельности преподавателя.

Огромное значение в творческом росте преподавателя занимают те внутренние мотивы, которые сформировались в прошлом жизненном и педагогическом опыте. Исходя из этого, жесткое управление профессионально-творческим ростом преподавателя не приводит к желаемым результатам. Следовательно, необходимо создавать такие благоприятные внешние условия в образовательной организации, на кафедре, которые бы стимулировали и обеспечивали развитие мотивации к творчеству у преподавателя. Конечно же, эти вопросы невозможно решить методами жесткого администрирования.

Важнейшим фактором творческого роста преподавателя является руководитель педагогического коллектива. Проведенные опросы преподавателей свидетельствуют о том, что важнейшими факторами, которые стимулируют их профессионально-творческий рост, являются:

- руководство образовательной организации;
- руководство кафедры;
- правильно организованное изучение новых научно-методических литературных источников в области педагогики и психологии;
- плановые контрольные проверки учебных занятий с их последующим разбором в педагогическом коллективе кафедры.

Опыт свидетельствует, что среди наиболее значимых форм, оказывающих стимулирующее воздействие на творческий рост преподавателя, выделяются: пробные и открытые занятия, неформальная товарищеская взаимопомощь коллег по кафедре, постоянная работа преподавателя, направленная на саморазвитие и самосовершенствование. Заслуживает особого внимания такая стимулирующая форма, как посещение показательных занятий наиболее опытных преподавателей кафедры, где действительно можно услышать и познакомиться с творческим опытом и методическим мастерством авторитетных преподавателей.

К сильным стимулам творческой активности преподавателя следует отнести деловое неформальное общение с коллегами по кафедре. Оно, по своей результативности, превосходит многие официально сложившиеся формы, используемые в методической работе, поскольку оно всегда целенаправленно, то есть ориентировано на конкретную потребность, получение непосредственной методической помощи, с учетом индивидуальных особенностей личности преподавателя. Неофициальными консультантами здесь обычно выступают близкие по стилю деятельности преподаватели.

Исходя из этого, следует вывод, что методическая работа только тогда результативна, когда она индивидуализирована и удовлетворяет актуальные запросы конкретного преподавателя. Среди объективных факторов, оказывающих позитивное влияние на развитие творческой активности преподавателя, следует выделить коммуникативные методы влияния: требования (предложения, рекомендации, директивные указания); оценки (одобрение, похвала, поддержка, осуждение, порицание); методы материального стимулирования и общественного поощрения.

К сильным стимулам творческой активности преподавателя относятся оценочные методы: доброжелательность и внимание к удачам преподавателя со стороны руководства образовательной организации и коллег по кафедре. Доброжелательность, поддержка и одобрение коллектива кафедры, искусство руководителя увидеть, выделить и поддержать новое и новаторское в педагогической деятельности преподавателя имеют исключительную важность. Значение этих факторов определяют практически все творчески работающие руководители. Кроме этого, они акцентируют внимание на искусство убеждать, «заражать» личным примером, поощрять инициативу и взаимопомощь в педагогическом коллективе.

Следовательно, творческая активность преподавателя определяется всей совокупностью складывающейся ситуации, исходя из этого педагогическое творчество это проблема, которая должна решаться комплексно. При этом ведущая роль определяется преподавателю, как творческой личности, стремящейся самостоятельно активизировать свои усилия по освоению передовыми технологиями, достижениями педагогики и психологии.

Важную роль и значение в творческом росте преподавателя играет начальник кафедры. Это связано с той ключевой позицией, которую занимает данный руководитель в системе управленческих отношений. Начальник кафедры осуществляет свое влияние на преподавателя двумя способами:

- прямым, путем прямого контакта с преподавателем (контроль организации и проведения занятий, личные беседы, общение в ходе занятий, совещаний и других мероприятий, проводимых по плану кафедры);
- косвенным, посредством регулирования условий педагогической деятельности и создания благоприятной социально-психологической атмосферы в коллективе кафедры.

Важнейшим условием эффективного влияния начальника кафедры на процесс профессионально-творческого роста преподавателя является наличие у него высокоразвитой инструкторско-методической культуры, основывающейся на: профессионально-педагогической направленности, психолого-педагогической эрудиции, педагогической наблюдательности, аналитическом мастерстве, умении выстраивать контакты с людьми.

Владея психолого-педагогической эрудицией, начальник кафедры осуществляет рациональное планирование и организацию учебно-воспитательной работы, изучение и анализ деятельности преподавателей, определение тактики общения и регулирования контактов с каждым из них.

Наличие у начальника кафедры педагогической наблюдательности помогает выделению тех важных факторов, которые могут быть использованы им для оценки успешности реализации задач педагогического процесса в целом и каждого преподавателя в частности.

Наблюдательность начальника кафедры тесно связана с мастерством педагогического анализа, который предполагает установление эффективности проводимого занятия, правильности формулирования его цели, целесообразности использования методов, форм и средств, для достижения его результативности.

Результат данного анализа во многом определяется умением начальника кафедры выстраивать с преподавателями творческий психолого-педагогический контакт, основанный на эмоционально-оценочных отношениях (доверия, симпатии, признательности, уважения) и оптимизирующий педагогический процесс, как в деловой, так и в нравственной сфере.

Непосредственное влияние начальника кафедры является одним из управленческих каналов творческого роста преподавателя. Не менее важным каналом, побуждающим каждого преподавателя к постоянному совершенствованию своего творческого потенциала, является создание в образовательной организации и на кафедрах творческого микроклимата. В данном случае необходима не только позиция руководства, но и творческое отношение к педагогической деятельности всех работников педагогического коллектива, научная организация труда преподавателей, наличие хорошо оборудованной учебно-материальной базы, качественно проводимые общеузовские и кафедральные учебно-методические мероприятия. Все данные факторы, если они решают данную задачу, способствуют развитию творческой активности преподавателей.

Как свидетельствует опыт, к числу основных факторов творческого климата в педагогическом коллективе следует отнести:

- рациональную организацию труда (равномерное распределение учебной нагрузки, между преподавателями кафедры; оптимизация свободного времени преподавателей);
- здоровый оптимизм в педагогическом коллективе;
- наличие нравственно-здорового климата во взаимоотношениях членов педагогического коллектива;
- наличие новаторской инициативы начальника кафедры;
- присутствие в педагогическом коллективе духа постоянного творческого поиска;
- сложившееся позитивное общественное мнение на педагогическую деятельность, как на творческий процесс преподавателя.

Особого внимания в педагогическом коллективе заслуживают начинающие преподаватели. Часто они достаточно хорошо владеют теорией, но не умеют применить педагогическую методику и технику. Это,



конечно приходит с опытом, однако личность преподавателя должна содержать некоторые качества, которые формируются с ранних лет жизни человека: развитое чувство справедливости; тактичное отношение к людям; умение видеть себя на месте другого человека; искусство проникать в духовный мир людей; развитая эмпатия; владение речевой культурой; наличие эмоционально-волевой стабильности. Эти качества во многом и определяют пригодность преподавателя к творческой педагогической деятельности.

Процесс, связанный с овладением педагогической деятельностью получил название профессиональная адаптация. Это, прежде всего эмоциональная адаптация, которая связана с приспособлением к новой необычной среде и жизненному укладу, компенсацией повышенного возбуждения, возникшего из-за ощущения новизны и необычности. Этот процесс достаточно скоротечный.

По-другому обстоит дело с функциональной адаптацией, то есть с приспособлением преподавателя к регламенту педагогической деятельности, вхождением в профессиональную специфику общественных и управленческих отношений педагогического коллектива.

С содержательной точки зрения начинающему преподавателю больше необходима социально-психологическая адаптация, способствующая его успешному вхождению в межличностные отношения педагогического коллектива, установлению положительных контактов с руководством и коллегами кафедры. Успех здесь обеспечивается социально-психологической совместимостью с другими педагогическими работниками кафедры.

К не менее важным факторам, способствующим развитию стремления к творческому росту, следует отнести ту помощь, со стороны опытных преподавателей, которую они оказывают начинающим преподавателям, особенно в начале их профессионального становления. Эта помощь еще более эффективна тогда, когда она оказывается не в официальном плане, когда между преподавателями складываются теплые, товарищеские отношения, которые так необходимы начинающему преподавателю.

В совокупности все эти факторы следует отнести к системе работы, направленной на повышение творческого роста преподавателя образовательной организации высшего образования МВД России. Содержание ее включает реализацию следующих задач:

- умелое управление факторами, которые оказывают влияние на творческий рост преподавателя;
- выработка в педагогическом коллективе заинтересованности к новациям в педагогической деятельности;
- развитие у преподавателей чувства самостоятельности и активности;
- налаживание творческого сотрудничества между преподавателями;
- привлечение к системе стимулирования творческого роста преподавателя всего имеющегося диапазона форм, методов, средств работы;
- развитие и формирование индивидуальности в стиле и деятельности преподавателя как творческой личности.

#### **Выводы:**

1. Развитию педагогического творчества у преподавателей образовательных организаций высшего образования МВД России во многом способствует хорошо организованный педагогический процесс, глубокое и всестороннее понимание сущности педагогической деятельности, как творческого, созидательного процесса.

2. Современная система педагогической деятельности должна содержать основополагающие направления и способы реализации преподавателем своего профессионализма, педагогического мастерства и педагогического творчества.

#### **Литература:**

1. Блинов В.А., Виненко В.Г., Сергеев М.С. Методика преподавания в высшей школе. - М.: Юрайт, 2016. - 316 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2015. - 304 с.
3. Гейжан Н.Ф., Олейников В.С., Душкин А.С., Хальзов В.И., Леонтьева Ю.А., Юренкова В.А., Сысуев В.Г., Витольник Г.А. Педагогика: Учебник. / Под общ. ред. А.А.Кочина. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2014. - 292 с.
4. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы. - М.: Юнита-Дана, 2012. - 448 с.
5. Гурьев М.Е. Дидактический анализ деятельности педагогического работника образовательной организации высшего образования Российской Федерации. В сборнике: Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. Сборник научных трудов по итогам IV международной научно-практической конференции. – СПб.: ИЦРОН, 2017. - С. 94-101.
6. Дудина М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям. - М.: Юрайт, 2016. - 152 с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика. Учебник. - М.: Юрайт, 2016. - 720 с.
8. Леньков Р.В. Теория социального управления в высшей школе. - М.: Инфра-М, 2016. - 184 с.
9. Околепов О.П. Педагогика высшей школы. - М.: Инфра-М, 2017. - 188 с.
10. Олейников В.С., Хальзов В.И., Душкин А.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие. / Под общ. ред. В.Я.Слепова. - СПб.: СПбУМВД России, 2014. - 136 с.
11. Подымова Л.С., Дубицкая Е.А., Борисова Н.Ю., Духова Л.И. Педагогика. Учебник. - М.: Юрайт, 2015. - 334 с.
12. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. - М.: Академический проект, 2010. - 452 с.
13. Розов Н.Х., Попков В.А., Коржуев А.В. Педагогика высшей школы. - М.: Юрайт, 2017. - 162 с.
14. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрологическая парадигма. – М.: Юнити-Дана, 2013. – 208 с.
15. Селевко Г.К. Технологии развивающего обучения. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 185 с.
16. Симонов В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров. Учебное пособие. – М.: Вузовский учебник, 2016. – 320 с.
17. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М.: Аспект-Пресс, 2009. - 348 с.
18. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. - М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2014. - 424 с.

19. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика высшей школы. Учебник. - Ростов н/Д: Феникс, 2014. - 624 с.
20. Столяренко Л.Д., Буланова-Топоркова М.В. Психология и педагогика высшей школы. Учебник. - Ростов н/Дону: Феникс, 2016. - 624 с.
21. Федоров В.А., Колегова Е.Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования. - М.: Академия, 2008. - 208 с.
22. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. - М.: Логос, 2017. - 448 с.

## Педагогика

### УДК 1:372.8

**кандидат философских наук Честнейшин Николай Васильевич**

Гуманитарный институт филиала Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске (г. Северодвинск);

**кандидат философских наук Честнейшина Диана Анатольевна**

Гуманитарный институт филиала Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске (г. Северодвинск)

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВВОДНОГО ЗАНЯТИЯ ПО ФИЛОСОФИИ

*Аннотация.* В статье разбираются проблемы преподавания материала первой темы по философии и способы их решения на основе многолетнего личного опыта работы. Как показывает практика, от содержания и способов преподавания материала первой лекции во многом зависит общий настрой всех последующих занятий и степень вовлеченности студентов в процесс изучения дисциплины. Общий характер вопросов, которые разбираются на первом занятии, может повлечь за собой сухой схематизм, который только оттолкнет студентов от философии. Поэтому перед преподавателем стоит сложная задача достижения баланса между системностью и логичностью представления материала и увлекательностью, художественной образностью и эмоциональностью его изложения.

*Ключевые слова:* философия, преподавание философии, онтология, гносеология, методология, аксиология.

*Annotation.* The article deals with the problems of teaching the material of the first theme on philosophy and ways to solve them on the basis of many years of personal experience. As practice shows, from the content and methods of teaching the material of the first lecture depends largely on the General mood of all subsequent sessions and the degree of involvement of students in the process of studying the discipline. The General nature of the issues that are dealt with in the first lesson may entail dry schematism, which will only alienate students from philosophy. Therefore, the teacher faces a difficult task of achieving a balance between consistency and logic of presentation of the material and fascination, artistic imagery and emotionality of its presentation.

*Keywords:* philosophy, philosophy teaching, ontology, gnoseology, methodology, axiology.

**Введение.** Первое занятие по философии сопряжено с целым рядом трудностей, как для преподавателя, так и для студентов. Первая тема лекции по философии, как правило, посвящена определению предмета, функций, особенностей и структуры философского знания. Сложность данной темы обусловлена тем, что данные вопросы имеют неоднозначный характер, они уже сами по себе философичны. Поэтому перед преподавателем стоит целый ряд задач: 1) изложить сложный и объемный материал в доступной и краткой форме; 2) продемонстрировать специфику философского мышления и дискурса; 3) заинтересовать студентов предметом и при этом представить материал системно и логично. Таким образом, необходимо достичь очень сложного баланса между строгой научностью и увлекательностью, чтобы помочь студентам заинтересоваться предметом.

На первом занятии можно столкнуться с определенными трудностями, связанными с некоторыми предубеждениями в отношении философии. Во-первых, поскольку предмет непрофильный, его считают необязательным и поэтому заранее не желают прикладывать усилия к его изучению. Во-вторых, философия нередко представляется чем-то абстрактным, бесполезным, излишне сложным и надуманным. Довольно часто от студентов можно услышать такое высказывание: «Какие-то люди что-то придумали, а нам теперь это учить». В-третьих, если даже некоторые студенты и относятся к философии положительно, то рассматривают ее как сугубо мировоззренческий феномен.

Кроме этого, на изучение дисциплины отводится небольшое количество аудиторных часов, например, в нашем ВУЗе выделено 24 академических часа для лекционных и 18 часов для практических занятий, поэтому каждое занятие должно быть проведено с максимальной эффективностью. В отношении первой темы сделать это особенно сложно, поскольку, для того чтобы понять предмет и специфику философии, необходимо иметь определенное представление о конкретных философских концепциях и основных этапах ее развития. Также философию следует изучать в широком культурном контексте. Особенно это важно в рамках первой темы, где философия рассматривается в кругу других видов знания и форм духовной деятельности. Для установления межпредметных связей следует учитывать специфику направления обучения студентов. Трудность также иногда встречается в том, что нередко проводятся поточные лекции, где присутствуют студенты разных специальностей, поэтому осуществить межпредметные связи оказывается довольно сложно. Тем не менее, на протяжении изложения всей темы преподавателю следует обращаться к истории философии, науки, религии, искусства, приводить примеры из повседневной жизни.

**Формулировка цели статьи и задач.** Целью данной работы является рассмотрение особенностей преподавания философии. В данной статье предпринимается попытка определения данных проблем и способы их решения на основе личного опыта преподавания философии в вузе студентам нефилософских специальностей.

**Изложение основного материала статьи.** В первой части лекции освещается вопрос о возникновении философии и дается общая формулировка ее предмета. Выделяются основные этапы понимания философии: философия как универсальная наука (античность и средневековье) и как система предельно общих знаний о мире и человеке (новое время и современность). Далее следует постепенно подвести к определению предмета

философии. Поскольку философия, с одной стороны, изучает внешний объективный мир в целом, а с другой – внутренний, субъективный мир человека, то поэтому она связана и с наукой, как системой объективного знания, и с внутренним духовным миром человека. Отсюда и выводится двойственная сущность философии. Ведь каждый человек, будучи мыслящим существом, является философом, поскольку он, так или иначе, размышляет о своем месте в мире и смысле жизни. Но, в то же время, для того чтобы заниматься философией нужна специальная подготовка, как и для занятия любой наукой.

Предмет философии определяется как «всеобщее в системе “мир – человек”». Здесь необходимо заострить внимание студентов, что понятие «всеобщее» не тождественно понятию «всё», поскольку философия не изучает абсолютно всё существующее во всех аспектах, а именно наиболее общие, предельные проблемы в контексте смысловых ориентиров и ценностей. Кроме этого, следует разъяснить отличие предмета философии от предмета прочих наук, изучающих конкретную область реальности, и, соответственно, разграничить понятия «всеобщего» и «общего».

Стоит акцентировать, что философия изучает не мир сам по себе и человека самого по себе, а именно в их связи и отношении друг другу, что и составляет специфику философского знания в отличие от других наук, особенно математических и естественных, которые отношение субъекта к реальности выносят за скобки.

Следующей сложной задачей является объяснение того, что философия — это не пустая абстракция, не смотря на предельный, универсальный, всеобщий характер философского знания. Важно продемонстрировать, что философские проблемы вырастают не на пустом месте, а являются выражением и отражением конкретных жизненных и экзистенциальных проблем человека.

На практическом занятии данная часть темы рассматривается в рамках двух вопросов: 1. «Время, место и условия возникновения философии». 2. «Предмет и функции философии». Для подготовки первого вопроса студентам необходимо прочитать 4 главу из книги Ф. Х. Кессиди «От мифа к логосу» [4, с. 102-143], а также выдержки из статьи Э. Гуссерля «Кризис европейского человечества и философия» [3, с. 76-82] по книге для чтения «Мир философии».

Статья Э. Гуссерля представляет интерес в нескольких отношениях. Во-первых, в ней очень хорошо сформулировано принципиальное отличие древнегреческой философии и древневосточной мудрости. Во-вторых, в указанной работе дано ясное определение сущности теоретической и практической установок мышления. В-третьих, раскрывается культурно-историческое значение философии. Все это позволяет выяснить конкретно-исторические условия формирования свободного теоретического мышления, составляющего суть философии. На основе работы Ф. Х. Кессиди, а также школьных знаний по истории Древней Греции студентам необходимо установить природно-географические, социально-экономические, политические и духовные условия формирования философии.

Для подготовки второго вопроса рекомендуется знакомство с первой главой книги для чтения «Мир философии» [7, с. 10-129], а также прочтение соответствующих параграфов из различных учебников, в первую очередь В. В. Миронова, В. П. Кохановского, В. Н. Лавриненко, А. А. Горелова [8, с. 1-15; 10, 9-22; 5, с. 14-32; 2, с. 7-18]. Это необходимо для выявления многообразных подходов к пониманию предмета и назначения философии. Особенно акцентируется внимание на том, как эти подходы формировались исторически, поэтому студентов необходимо направить на ключевые формулировки предмета философии, например, у Аристотеля, Фомы Аквинского, Р. Декарта, М. Хайдеггера [1, с. 67-75]. Функции философии также следует рассмотреть в контексте определенных концепций в соответствии с трактовкой предмета.

В следующей части лекции рассматривается проблема особенностей философского знания и его отличия от других видов знания: обыденного, мифологического, религиозного, научного и художественного. В рамках лекции даются базовые определения данных видов знания и их специфика. В качестве основных особенностей философского знания указываются рефлексивность, теоретичность, системность, рациональность, критичность, фальсифицируемость, аксиологичность и личностный характер. Помимо общих формальных определений для студентов необходимо привести примеры из истории литературы, науки, мифологии, религии. Следует подчеркнуть не только отличия, но и взаимосвязь данных видов знания. На практическом занятии данный вопрос обсуждается на основе изученной дополнительной литературы. Студентам рекомендуется прочитать из «Мира философии» В. Виндельбанда «Прелюдии» и П. Л. Лаврова «Три беседы о нравственном значении философии» [6, с. 88-92]. Для подведения итогов составляется сравнительная таблица, в которой указываются сходства и различия философии и иных видов знания. Следует акцентировать внимание на различие по форме и предмету познания:

Таблица 1

Виды знания	Форма познания	Предмет познания
Обыденное	Наглядно-образная	Единичное и случайное
Художественное	Наглядно-образная	Общее, типическое
Научное	Абстрактно-логическая	Общее и необходимое
Философское	Абстрактно-логическая	Всеобщее

Можно заострить внимание на парадоксальности ситуации в связи с отсутствием четкой границы между наукой и философией, а также наукой и искусством. В качестве примеров для этого можно привести Платона, излагавшего философские проблемы в художественной форме, а также Ф. М. Достоевского или других известных писателей, которые в своих сочинениях затрагивали философскую проблематику и задать студентам вопрос: «Почему Платона считают философом, а Достоевского писателем?».

Последней частью темы является структура и основные проблемы философии. Приходится признать, что в большинстве учебников и учебных пособий для студентов основные разделы философии просто перечисляются, нередко даже без попыток систематизации. Исключением является учебник, подготовленный коллективом авторов под редакцией В. В. Миронова «Философия» [8, с. 15-20], в котором выделены основные уровни философского знания и соответствующие им группы проблем: онтологический, гносеологический, аксиологический и праксиологический. Остальные разделы философии, к сожалению, просто перечисляются.

Структуру философии можно рассмотреть двояко, во-первых, в зависимости от уровня знания, а во-вторых, в соответствии с изучаемым предметным полем. Уровни философии стоит раскрыть, опираясь на схему, представленную в упомянутом учебнике «Философия» под редакцией В. В. Миронова.

В качестве первого уровня следует выделить онтологию и основные группы онтологических проблем: проблемы субстанции и причинности. Здесь же стоит раскрыть такие понятия как материализм, идеализм (субъективный и объективный), монизм, дуализм, плюрализм, детерминизм и индетерминизм. Определения рекомендуется давать как можно проще и желательно однотипно, не забывая про основные логические правила определения, например: «Субъективный идеализм – это философская концепция, согласно которой основой бытия является индивидуальное сознание», «Монизм – это философская концепция, согласно которой существует одна субстанция». Каждое определение стоит пояснить кратким конкретным примером.

Ко второму уровню философского знания относится гносеология, здесь можно заострить внимание на проблемах познаваемости мира и основных источниках знания. В качестве основных гносеологических концепций следует выделить агностицизм, гносеологический оптимизм, скептицизм, рационализм, сенсуализм, эмпиризм и иррационализм.

В качестве третьего уровня следует выделить методологию, а в качестве основной проблемы методологии – разработку общенаучных и всеобщих методов познания. Общенаучные методы в рамках данной темы подробно не излагаются, основное внимание уделяется метафизике и диалектике как базовым философским методам. Помимо общих определений этих методов стоит продемонстрировать на конкретных примерах диалектическое и метафизическое осмысление соотношения единого и многого, конечного и бесконечного, движения и покоя и т.п., прибегая к элементам дискуссии. Как правило, студенты очень живо и увлеченно реагируют на рассуждения на эти темы, что создает благоприятную почву для формирования субъективного интереса к изучаемой дисциплине.

К четвертому уровню философского знания относится аксиология. Здесь, помимо раскрытия понятия аксиология, необходимо кратко охарактеризовать основные аксиологические проблемы: субъективности и объективности ценностей, относительности и абсолютности, соотношения материальных и духовных ценностей. В качестве базовых понятий дать определения релятивизма и абсолютизма, как аксиологических концепций.

Для того чтобы раскрыть структуру философии в соответствии с предметным полем изучения, следует напомнить общую формулировку предмета философии как всеобщего в системе «мир-человек» и далее структурировать данную систему на четыре предметных поля: *природа* как естественная форма бытия, *общество* как сфера социального взаимодействия, *человек* и *культура* как результат и способ взаимодействия человека, общества и природы. Отсюда основными философскими дисциплинами будут философия природы, социальная философия, философская антропология и философия культуры. К социально философским дисциплинам, в свою очередь, следует отнести философию политики, философию права, философию экономики (хозяйства), философию истории, философию морали (этику), т.е. дисциплины, изучающие конкретные сферы общественных отношений. К философии культуры, соответственно, можно отнести философию техники, философию науки, философию искусства (эстетику). У студентов, как правило, возникает закономерный вопрос: «Для чего нужна, например, социальная философия, если существует социология?» Поэтому стоит пояснить, что философия и наука изучают одну и ту же реальность, но в различных аспектах, и задачей философии является раскрытие онтологических, гносеологических, методологических и аксиологических проблем любой предметной области (природной, социальной, человеческой, культурной). Таким образом, необходимо показать студентам, что уровни философского знания пронизывают все предметное поле философии. Немаловажно подчеркнуть специфическое положение истории философии, как дисциплины, которая изучает саму философию в аспекте развития в конкретно-исторические эпохи: Античность, Средневековье, Возрождение, Новое время, Новейшее время.

На практическом занятии необходимо провести письменный опрос для проверки усвоения основных понятий, раскрытых на лекции. Здесь можно столкнуться с еще одной трудностью. Иногда студенты, считая философию гуманитарной дисциплиной, пренебрегают точностью формулировок.

Также следует учитывать то, что большинство философских понятий не имеют однозначного толкования, но в педагогических целях необходимо, чтобы студенты могли точно формулировать определения.

Точность формулировки означает не простое воспроизведение определения слово в слово, а способность ясно выразить смысл. Поэтому не нужно заставлять заучивать термины, напротив, следует помочь студентам разобраться в сущности основных философских проблем, чтобы они могли самостоятельно формулировать определения. Именно глубокое понимание базовых проблем, а не зубрежка, дает ключ к усвоению категориального аппарата философии и создает фундамент для формирования культуры философского мышления. Перед практическим занятием студентам рекомендуется познакомиться с такими трактовками структуры и проблем философии, как Аристотеля, Ф. Бэкона, И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, др. Тем самым, можно будет показать многомерность данной проблемы и ее культурно-историческую обусловленность.

**Выводы.** Самое главное на первом занятии – заинтересовать студентов изучаемым предметом, от этого будет зависеть весь ход обучения и, во многом, отношения между преподавателем и студентами. Важно сохранить равновесие между содержательностью и увлекательностью; системностью и логичностью, с одной стороны, и художественной образностью и эмоциональностью, с другой. Как говорил Мишель Монтень: «Если перед вами нечто печальное и унылое – значит философии тут нет и в помине» [9, с. 150].

#### Литература:

1. Виндельбанд В. Прелюдии. Философские статьи и речи // Мир философии: Книга для чтения. В 2-х ч. Ч.1. Исходные философские проблемы, понятия и принципы. – М.: Политиздат, 1991. – С. 67-75.
2. Горелов А. А. Философия: учебное пособие. – М.: КноРус, 2016. – 320 с.
3. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия // Мир философии: Книга для чтения. В 2-х ч. Ч.1. Исходные философские проблемы, понятия и принципы. – М.: Политиздат, 1991. – С. 76-82.
4. Кессиди Ф. Х. От мифа к логосу (Становление греческой философии). – М.: Мысль, 1972. – 312 с.
5. Лавриненко В. Н. Философия: учебник для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 622 с.
6. Лавров П. Л. Три беседы о нравственном значении философии // Мир философии: Книга для чтения. В 2-х ч. Ч.1. Исходные философские проблемы, понятия и принципы. – М.: Политиздат, 1991. – С. 88-92

7. Мир философии: Книга для чтения. В 2-х ч. Ч.1. Исходные философские проблемы, понятия и принципы. – М.: Политиздат, 1991. – 672 с.
8. Миронов В. В. Философия: Учебник. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 928 с.
9. Монтень М. Опыты. В трех книгах.– М.: Наука, 1979. – 703 с.
10. Философия: учебник / коллектив авторов; под ред. В. П. Кохановского. – М.: КНОРУС, 2014. – 368 с.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);  
**кандидат педагогических наук, доцент Крайнева Елена Ивановна**

Государственное областное бюджетное учреждение «Новгородский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (г. Великий Новгород)

### **СТРАТЕГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы организации профессиональной подготовки педагогов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями. Основу разработанной модели курсов повышения квалификации составляет междисциплинарный подход в системе «наставник-слушатель»; при оценке результативности освоения программы используется компетентностный подход.

*Ключевые слова:* инклюзия, междисциплинарная команда, профессиональные компетенции.

*Annotation.* In article questions of the organization of vocational training of the teachers working with students with limited opportunities are considered. The basis of the developed model of advanced training courses is made by cross-disciplinary approach in the mentor listener system; at assessment of effectiveness of development of the program competence-based approach is used.

*Keywords.* Inkluziyya, cross-disciplinary team, professional competences.

**Введение.** Получение образования – важнейший этап социализации людей, имеющих ограниченные возможности. Приоритетным направлением в их обучении является внедрение инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования доступного для всех. Инклюзивная практика предполагает активное включение лиц с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс.

В настоящее время образование лиц с ограниченными возможностями является одним из приоритетных направлений государственной политики. Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 № 497 утверждена Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы. В Программе определена система мероприятий и комплексных мер, обеспечивающих возможность получения качественного и доступного образования лицами с ограниченными возможностями на базе ведущих профессиональных образовательных организаций с использованием новейших технологических инноваций, с разработкой методического обеспечения инклюзивного обучения, создания безбарьерной образовательной среды в учреждении. Планируется, что к 2020 году в 70% ВУЗов будут созданы условия обучения студентов с ограниченными возможностями.

В декабре 2017 года в Российской государственной специализированной академии искусств, проходила встреча Президента с молодыми людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, инвалидами, представителями общественных организаций, оказывающих содействие инвалидам, и профессиональными сообществами, организующих обучение студентов с ограниченными возможностями. В ходе беседы, были затронуты такие важные вопросы как увеличение количества профессиональных учебных заведений с использованием инклюзивной практики, создание условий для получения людьми с ограниченными возможностями современного образования, в том числе с использованием цифровых и информационных технологий. Обсуждалась проблема трудоустройства молодых инвалидов после окончания профессионального учебного заведения.

Теоретико-методические аспекты внедрения инклюзивной практики в систему образования актуализировались в работах специалистов Института проблем инклюзивного образования С. В. АLEXИНОЙ, Е.Н. Кутеповой, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Специалисты института коррекционной педагогики РАО – Н. Н. Малофеев, О.С. Никольская, Ю.А. Резенкова, О. И. Кукушкина, исследовали проблему образования детей с различными нозологиями. Проблемы доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями, его социально-педагогического потенциала освещены в работах С. Лебедевой, Н. Назаровой, М. Никитиной, М.Д. Коновалова, П. Романова, Т. Приваловой, Е. Старобиной, О. Тарасовой, Л. Шипицыной, Р.М. Шерайзиной, Е. Ярской-Смирновой.

Использованию информационно-образовательных технологий, в частности дистанционного обучения студентов с ограниченными возможностями, при реализации инклюзивной практики посвящены работы Б.Б. Айсмонтас, Е.В. Богданова, Г.А. Балыхина, Е.Ю. Медведевой, Д.Ф. Романенковой.

Проблемы организации и содержания работы структурных подразделений, ответственных за организацию получения образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями рассмотрены в работах: Б.Б. Айсмонтас, М.А. Одинцовой, Ф.З. Наставиной, В.В., Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович, Е.А. Мартынова.

**Изложение основного материала статьи.** Немаловажным аспектом организации обучения студентов с ограниченными возможностями является готовность педагогов работать в инклюзивной образовательной среде. Важным аспектом их готовности является дополнительная профессиональная подготовка.

Опрос педагогов, работающих со студентами (обучающимися) с ограниченными возможностями, по вопросам организации повышения квалификации (курсовая работа и дальнейшее методическое сопровождение) показывает, что в настоящий момент определяются две группы проблем:

1) несформированность технологического цикла методической работы; 2) фрагментарное использование командного взаимодействия специалистов.

1) Анализ практики организации и проведения методических мероприятий для педагогов, реализуемых в ГОБУ НОЦППМС, свидетельствует о том, что в настоящий момент наиболее распространенной является одноуровневая модель оказания методической помощи, предполагающая выход специалиста (наставника) непосредственно на потребителя услуг (педагогов). Учитывая то, что социальные контакты, предполагающие реагирование на профессиональные проблемы и затруднения педагогов эффективны в группе, не превышающей 20 человек, а потенциально потребность в получении методической помощи сформирована у гораздо большего количества педагогов, становится очевидным низкая эффективность сложившейся практики оказания методических услуг.

2). Современная практика методической работы, как правило, ориентирована на взаимодействие одного специалиста (наставника) с определенной категорией педагогов. Вместе с тем, в настоящий момент достаточно остро стоит решение задачи применения междисциплинарного подхода к процессу повышения квалификации педагогов. Это определяется тем, что на современном этапе развития общества все более усиливается тенденция интеграции научных знаний, так как сегодня практически все важнейшие проблемы приобретают комплексный характер. Все чаще возникает потребность в педагогах, способных мобильно использовать знания из разных научных областей в своей профессиональной деятельности (особенно это касается педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ограниченные возможности). Таким образом, при повышении квалификации таких педагогов первостепенное значение имеет развитие системного мышления, умения видеть проблемы обучающегося в единстве их многосторонних связей и отношений. В результате знания педагогов становятся не только конкретными, но и обобщенными, что дает им возможность перенести эти знания в новые ситуации и достаточно эффективно применять их на практике. С точки зрения специалистов (наставников), дидактическими преимуществами реализации междисциплинарных связей являются взаимное использование информации, исключение дублирования, формирование единой системы взглядов и согласованных подходов к процессу сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями.

Для решения проблемы *несформированности технологического цикла методической работы* предлагается следующая последовательность действий:

1 – подготовительный этап

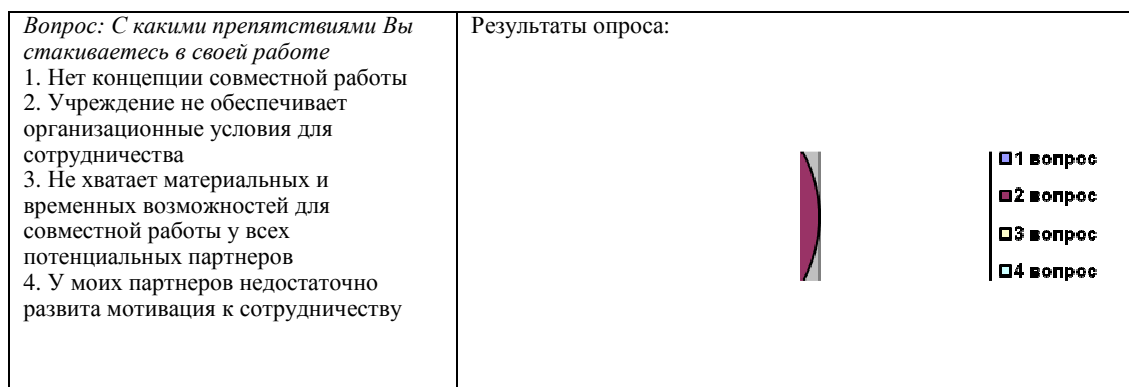
- диагностика потребностей педагогов в повышении квалификации;

- диагностика кадрового потенциала специалистов (наставников), способного удовлетворить потребности слушателей курсов.


2 – этап реализации – организация и проведение курсов повышения квалификации. Организация консультационного сопровождения (наставничества) в после курсовой работе.

Для решения проблемы *фрагментарного использования командного взаимодействия педагогов* (междисциплинарный подход) в процессе подготовки и проведения различных форм методической работы использовать команду специалистов (наставников), способных научить слушателей КПК междисциплинарному подходу при оказании помощи (поддержки) обучающимся с ограниченными возможностями.

Рассмотрим методическую составляющую разработанной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Определение специальных условий образования детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья» (далее – Программа). На первом (подготовительном) этапе была проведена диагностика потребностей слушателей курсов. Результаты представлены в графике 1 и 2.



**График 1. Определение препятствий в педагогической деятельности**

<p>2. Вопрос: Что, с Вашей точки зрения, могло бы повысить эффективность Вашей профессиональной деятельности</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методическая помощь более опытных специалистов (супервизия)</li> <li>2. Мнение специалистов смежных специальностей</li> <li>3. Переподготовка и повышение квалификации</li> <li>4. Изменение организационных форм работы</li> </ol>	<p>Результаты теста:</p> 
--	--

**График 2. Определение эффективности педагогической деятельности**

*Вывод:* курсы повышения квалификации должны проводиться высококвалифицированными специалистами (наставниками), с использованием разборов случаев (супервизия), междисциплинарной командой; с организацией дальнейшего вне курсового сопровождения педагогических работников по принципу профессионального консультирования (система «наставник-слушатель курсов»).

*Диагностика кадрового потенциала, способного удовлетворить потребности слушателей (подбор наставников).*

К реализации программы привлекаются специалисты ГОБУ НОЦППМС (наставники), имеющие:

- опыт успешного консультирования педагогов, родителей обучающихся с ограниченными возможностями;
- опыт успешной работы по преодолению проблем в развитии обучающихся;
- опыт разработки рекомендаций по созданию специальных образовательных условий для обучающегося с ограниченными возможностями в образовательной организации;
- опыт командной работы, наставничества.

Для введения в проблематику курсов повышения квалификации для слушателей курсов разработаны видеозаписи (размещены на сайте ГОБУ НОЦППМС) специалистов (наставников) по темам курсовой подготовки.

Тематика разработанных видео лекций определяется контингентом слушателей. Для преподавателей высших учебных заведений тематика определяется нозологией студентов.

Реализации программы специалистами (наставниками) осуществлялась в системе личностно-ориентированного и деятельностно-аксиологического подходов, с опорой на активность в образовательной деятельности (мотивация и прогнозируемый результат деятельности активизирует образовательный процесс), с учетом понимания и принятие педагогических целей. Система «наставник-слушатель» позволила максимально быстро нивелировать образовательные затруднения, повысить мотивационную составляющую образования.

*Требования к результатам освоения программы:* обучение на курсах предполагает усвоение учебного материала на уровне понимания современных требований к формируемым профессиональным компетенциям педагогов, применения механизмов организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями в образовательных организациях, использование командного подхода при определении специальных условий обучения, готовность работать в условиях инклюзивного образования.

*Способы оценки результатов освоения Программы:*

1. *Учебно-познавательные компетенции* – слушатель владеет знаниями нормативных правовых актов, в том числе, нормативно-правовых актов по созданию в образовательной организации адаптированной образовательной среды; знает приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации;

- слушатель использует современные знания при разработке психолого-педагогической помощи обучающимся с ограниченными возможностями в зависимости от степени выраженности недостатков физического и (или) психического развития; оказании консультативную помощь родителям по организации образовательного маршрута;

- слушатель владеет навыками работы по заключению ПМПК, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями, их интеграцию в социум и освоение ими адаптированной образовательной программы с учетом особенностей психофизического развития и возможностей.

2. *Контрольно-оценочная компетенция* – слушатель предьявляет сформированные умения по самоорганизации своей профессиональной деятельности и осуществлению критериального самоанализа в контексте постановки практических задач и самостоятельно определяет, каким образом следует искать средства их решения.

3. *Социально-педагогическая компетенция* ориентирована на сотрудничество с работниками сфер образования, здравоохранения и социальной защиты, родителей при определении специальных условий обучения;

- слушатель осуществляет на высоком профессиональном уровне консультативную, просветительскую, профилактическую работу со всеми участниками образовательного процесса по вопросам психолого-педагогической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями.

*Организация после курсового сопровождения.* Педагоги, прошедшие курсовую подготовку имеют возможность подключения к вебинарам, проводимыми специалистами (наставниками). На вебинарах обсуждаются вопросы, связанные с практикой взаимодействия с обучающимися с ограниченными возможностями, рассматриваются случаи, вызывающие наибольшее затруднения. Обязательным условием поддержки педагогов является онлайн-связь со специалистом (наставником), связь осуществляется 2 раза в месяц.

Как уже отмечалось, освоение всего программного материала осуществляется в системе «наставник-слушатель». Наставничество направлено на овладение слушателями знаний не на теоретическом, а на практическом уровне (используемая технология «расскажи-покажи-сделай»).

*Материально-техническое обеспечение* образовательного процесса определяется требованиями к современной организации образовательного процесса и включает:

- аудиторию для лекционных занятий и 3 аудитории для практикумов с мультимедийным оборудованием;

- наличие персональных компьютеров (ноутбуков) с выходом в Интернет.

Материально-техническая база должна соответствовать действующим санитарно-техническим нормам и обеспечивать проведение всех видов учебных занятий, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

По результатам проведения курсовой подготовки проведено выходное тестирование. Работу наставников оценили на «отлично» 100% слушателей курсовой подготовки. Критерием результативности программы дополнительной профессиональной подготовки педагогов в системе «наставник-слушатель» стала готовность педагогов к работе в условиях инклюзивной практики. Готовность определялась выходным тестированием: средний балл – 4,86 (из 5 возможных). Слушатели курсов высоко оценили методическую составляющую курсовой подготовки, используемый подход обучения в системе «наставник-слушатель».

**Выводы.** Современная практика поддержки студентов с ограниченными возможностями, как правило, ориентирована на взаимодействие одного специалиста с определенной категорией студентов. Вместе с тем, в настоящий момент достаточно остро стоит решение задачи применения междисциплинарного подхода к процессу сопровождения лиц данной категории. Это определяется тем, что на современном этапе развития общества все более усиливается тенденция интеграции научных знаний, так как сегодня практически все важнейшие проблемы приобретают комплексный характер. Все чаще возникает потребность в специалистах, способных мобильно использовать знания из разных научных областей в своей профессиональной деятельности. Возникает возможность обучения таких специалистов, используя систему «наставник-слушатель» применительно не только к слушателям курсовой подготовки, но и к студентам профессиональных организаций. Выступая уже в качестве наставников, педагоги смогут разрабатывать долгосрочные планы достижения образовательной цели при обучении студентов с ограниченными возможностями; формировать безбарьерную образовательную среду, позволяющую лицам с особыми образовательными потребностями преодолевать в первую очередь коммуникативные барьеры; оказывать всестороннюю поддержку обучающимся с ограниченными возможностями, используя оптимальное сочетание личностно-ориентированного и деятельностно-аксиологического подходов; способствовать их максимальной социализации и адаптации.

Pedagogy

UDC 371

PhD student, 3 years of faculty "Education and pedagogical Sciences" Haim Sargarof  
Novgorod State University (Velikiy Novgorod)

#### INTEGRATION OF OLIM FROM ETHIOPIA AND THE SOVIET UNION IN ISRAEL AND THE ALCOHOL ISSUE

*Annotation.* The state of Israel was established in 1948. After the establishment Jews from all over the world came to Israel. Among the immigrants came many teenagers from different countries. This article will discuss in the Olim from Ethiopia and the Soviet Union. Lack of parental supervision in the family (especially in single parent families) and teenagers' dropout of educational frame with mutual social rejection of the Olim and the native born bring the teenaged Olim to delinquency, which some of it is a release of anger on the integrating society. Edelstein claims that teenagers of Ethiopian origin were found out as suffering of variety of risk behaviors more than other sectors of the Israeli society relatively to their percentage in the general population of teenagers in: delinquency, using psychoactive materials and dropout, and the report of the child's welfare council reports that the dropout rate of Olim from the Soviet Union is 2-3 times higher than the general teenagers in Israel, mainly among those who immigrated after 1995.

*Keywords:* immigrants, delinquency, Olim, psychoactive materials, immigrated teenagers, CIS.

*Аннотация.* Государство Израиль было создано в 1948 году. После его создания лица еврейской национальности со всего мира приехали в созданное государство Израиль. Среди иммигрантов было много подростков из разных стран. В этой статье рассматривается проблема алкоголизма подростков – иммигрантов из Эфиопии и Советского Союза. Отсутствие родительского контроля в семье (особенно семей с одним родителем) и отсева подростков из образовательных учреждений, повлекло тяжёлую ситуацию жизни таких подростков и способствовало их гневу на общество. Как показывают исследования, среди слабо интегрированных в общество подростков из Эфиопии и бывшего советского Союза, в 2- 3 раза чаще встречается алкоголизм и наркомания.

*Ключевые слова:* иммигранты, преступность, психоактивные вещества, подростки - иммигранты, СНГ.

The state of Israel was established in 1948. After the establishment Jews from all over the world came to Israel. The term "immigration", by its dictionary definition, is going out of the native land to another country to settle in it. The term, in its wide meaning, include change of geographic environment that also involves disconnecting the social environment, and sometimes the cultural environment too, and entering to new social and cultural environments, in varying degrees of difference and alienation of the origin culture and society (Amir M. Horowitz, 2003). The term "Aliya" is a term unique for describing the immigration to Israel and reflects the positions of the Olim and the integrators as one.

Many theories try to decode the immigration process. Some are psychologic theories, describing the process referring intrapersonal mechanisms. Other theories are in the domains of sociology and social psychology, which say that the integration in new society involves new socialization that causes change in values, norms and social roles;



there are also known theories that examine the immigration process with terms concerning to inter-cultural contact, which is basically a meeting with unknown culture.

Therefore, adolescent Olim are in hard reality: they simultaneously experience the adolescence process and the immigration process, sometimes they stay without parental support and without affiliation group of their own age (Haris, P., 1999).

The state of Israel, since its establishment, composed of teenagers from different countries, following the integration of the Ethiopian origin community in Israel:

The Olim's Ethiopian community is conformal, which have characteristics of a community in transition and have traditional rural culture of agrarian agriculture. Coming to Israel the Ethiopian Olim first met modern technologic industrialized society. During the transition from the village in Ethiopia to Israel the Olim were exposed to huge amount of environmental stimulations that some of it they did not understand. They had to absorb an entire world in short period of time and go from agriculture and pottery to computerized technology and modern industry.

The Ethiopian Jews kept the patriarchal perception. The father of the family is the source of power and authority. Person's age gives him authority and leadership, and therefore the community elders are the community leaders and its speakers. Their wisdom has dictated the community's functioning and the way to solve its problems in all life areas. On coming to Israel, the value of eldest wisdom eroded since it has no value in the modern society in the Israeli reality (Rozen, Haim, 1987). The young and educated who speak Hebrew precede the elders, which still kept their language and were the community's shepherds and its teachers.

In the family the Aliya changed the status of the Ethiopian woman and mother. In the traditional society there was a clear role division between men and women. The woman managed the household and the man provided and was the family representative outside the house. Some of the women were engaged with pottery, embroidery and hand crafts, so their financial contribution was small. On coming to Israel, some as single mothers, the women started going to study and work that Israeli society offered.

The Aliya from the Soviet Union

There is more than Million Olim from the Commonwealth of Independent States (CIS) that came to Israel since the 1990's that are about 13% of the country population. Of all the Olim there are two hundred thousand children and teenagers that are 11% of the group age in the general population, eighty two thousand teenagers are in ages of 12-18 (children in Israel, 2006; the Israel annual data, 2006).

Most of the Olim that came to Israel came from the European countries of the CIS. Theses Olim see themselves as elite in terms of education, culture and profession comparing to Olim that came from the Asian countries of the CIS. The Jewish identity and the link to Israel are different in the different parts of the former Soviet Union. The Olim from the European countries did not keep the Jewish religion's customs due to persecution and orders of the regime, and their Jewish identity is expressed in the feeling of ethnic and historic connection to the Jewish people. These Olim feel link to the state of Israel because of mutual history of the Jewish people, but in religious aspect, as faith, commandments and customs, they see themselves as secular and not, by religious aspect, as Jews (Edelstein, A., 2003). It will be more correct to define their Judaism as national and religious.

Lack of parental supervision in the family (especially in single parent families) and teenagers' dropout of educational frame with mutual social rejection of the Olim and the native born bring the teenaged Olim to delinquency, which some of it is a release of anger on the integrating society.

In these cases we may expect deviant behavior as: smoking cigarettes and consuming alcohol in relatively young age, having indistinct sex and undesired pregnancies and creating youth gangs that consume together these materials (Bar- Hamburger, R., 2000). In addition, we may expect an increase in reporting youth delinquency among disconnected immigrating teenagers, which is expressed in a variety of behaviors prohibited by the law like: drugs use, prostitution, property delinquency, extortion and threat on businesses etc. some of the gangs are also using as a basis and learning to later connection to organized crime (Amir & Horowitz, 2003).

While Edelstein (2000, 2001, 2003, 2004) claims that Ethiopian origin teenagers suffer more than other sectors in Israeli society from a variety of risk behaviors, relatively to their percentage in youth population: in delinquency, use of psychoactive materials, dropout (Edelstein, A. 2000).

The vast majority of the participants (88%) reported drinking alcohol in the last year. The common drink is liquor (50%). About a third of the participants that were drinking in the last year reported getting drunk four times and more, and 17% reported getting drunk six times and more. As for the positions about drinking alcohol, it was found that those who supported drinking alcohol were the same participants that had already experienced this behavior.

About two thirds of the participants had an explanation about alcohol in the last two years, mainly in the education system, however even the majority of those who had the explanation was drinking alcohol.

Referring alcohol, the majority (96%) believe that drinking is good.

While gathering findings and conclusions due to the questionnaires and interviews, we get a gloomy picture about some of the Ethiopian origin teenagers (Edelstein, A., 2003).

The report of the child's welfare council (Rachel Gindin & Yehudit Rozenbaum – Tamari, 2008) reports that, the dropout rate of the Olim from the Soviet Union was 2-3 times higher than the general teenagers in Israel, mainly among those who immigrated after 1995. Concerning covert dropout, it was found that the dropout rate of the Olim from the Soviet Union is much higher and even get to 15% - 22% depending the origin country in the CIS.

Sever (2002, 2005) notes that is generally believed that high dropout rate will characterize teenagers their parents are low educated, but, in fact she found that by the late 1990's, one of each four 17 years old Olim from CIS and one of three Olim from the Caucasus, does not study in institutions supervised by the ministry of education, although their parents are higher educated than of the parents of native born. It brings, by her opinion, to increase in the Olim's part in youth delinquency.

The data of the Israeli police shows that in 2004 the immigrants from the Soviet Union were 11.1% of teenagers, but 20.9% of all teenage delinquents. It is over representation in rate of 1:88 in drugs offenses, the share of teenaged Olim from the former Soviet Union is 30.3% of all drugs offenses of all teenagers (Dr. Arnon Edelstein, 2007).

Various researches that examined the alcohol consumption among teenager Olim from the CIS comparing to Israeli native born show the following findings (Miriam Schiff & Prof. Rami Benvenisti, 2007):

- Drinking alcohol among teenager Olim from the CIS is a behavior that depends in culture, both on drinking amount and the type of alcoholic beverage which are different from the accepted among Israeli native born.

- The amount of alcohol consumption among CIS origin is much higher compared to Israeli native born. The Dr. Edelstein's research in 2007 showed that 88% of the participants that are Olim from the CIS reported drinking alcohol in the last year and 61.3% reported drinking by the last month.
- The CIS origin alcohol drinking is significantly much more frequent than native Israeli born. It is especially prominent in drinking beer and wine. For example, 51.4% of CIS origin report drinking beer at least once a month comparing to 30.7% of native Israeli born, and 34.1% of CIS origin drink wine at least once a month compared to 19.9% of native Israeli born.
- The CIS origin report significantly much more frequent drunkenness than native Israeli born. For example, 44% of CIS origin reported getting drunk at least twice during the last year compared to 31.2% of native Israeli born.
- The CIS origin tend to drink significantly more drinking drinks than native Israeli born. 14.3% of native Israeli born reported drinking 6 drinks or more the last time they have drunk compared to 24.5% of CIS origin.

#### References:

1. Amir, M. and Horowitz M. (2003). Becoming teenage Ole: The connection between immigration, crime and delinquency - the Israeli case. Tel Aviv: The Interdisciplinary Center for Policy and Treatment of Children and Youth, Tel Aviv University.
2. Arnon Edelstein, Ph.D., The use of psychoactive and associated delinquency among teenagers from the CIS, National Anti-Drug Authority, 2007.
3. Bar-Hamburger, R. (2000). Drug use among Olim in the state of Israel, Jerusalem: Anti-Drug Authority.
4. Haris, P. (1999). The influence of Olim from the CIS parents on their children's achievements in school assignments, MA thesis, University of Haifa.
5. Edelstein, A. (2000), "Patterns of delinquency among Ethiopian-Israeli teenagers in Israel," PhD thesis, Hebrew University: Institute of Criminology, Faculty of Law.
6. Edelstein, A. (2003), "The Identity perception of Ethiopian-Israeli teenagers in Israel," Meeting for Educational-Social Work, 18: 97-73.
7. Edelstein, A. (2003), "using psychoactive materials in teenagers from Ethiopia", Institute of Criminology, The Hebrew University, Mount Scopus, Jerusalem
8. Miriam Schiff and Prof. Rami Benvenisti. Exposure of teenagers to negative life events and use of materials: risk and resilience factors - Comparison between native Israeli born and former Soviet Union origin, Anti-Drug and Alcohol Authority, August 2008.
9. Rosen Haim (1987). Terms in the life of traditional Ethiopian society. Ministry of Aliya and integration, women's organization Hadassah, Jerusalem.
10. Sever, R. (2002), Aliyah and the Education system, The Hebrew University: The research of nurture in education institute.
11. Sever, R. (2005), (in print), "education dropout in Israel in relation to Aliya integration", Megamot
12. The State of Israel Ministry of Aliya and integration, research department, Olim's integration in Israel, research abstract Rachel Gindin, Yehudit Rosenbaum - Tamari, 2008.
13. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография / Москва, 2017.
14. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования: Коллективная монография / Москва, 2017.
15. Малинин В.Б., Трапаидзе К.З. Социологическое исследование несовершеннолетних осужденных // Ленинградский юридический журнал. 2017. № 2 (48). С. 216-229.
16. Малинин В.Б., Трапаидзе К.З. Международные стандарты ООН - правовая основа предупреждения преступности несовершеннолетних // Публичное и частное право. 2015. № IV. С. 53-56.
17. Малинин В.Б., Трапаидзе К.З. Возникновение профессиональной преступности // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2016. № 4 (20). С. 248-255.
18. Малинин В.Б., Трапаидзе К.З. Традиции и обычаи несовершеннолетних осужденных // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2013. Т. 20. № 3. С. 73-77.
19. Малинин В.Б., Трапаидзе К.З. Особенности личности несовершеннолетних осужденных // Библиотека уголовного права и криминологии. 2013. № 3 (3). С. 109-113.

УДК: 378.2

**кандидат педагогических наук Харечкин Алексей Николаевич**

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 экономических наук Борисов Олег Юрьевич**

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

**кандидат педагогических наук Рожков Сергей Юрьевич**

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

### **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ У КУРСАНТОВ ОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье раскрываются вопросы формирования мотивации курсантов очной формы обучения, на занятиях по специальной физической подготовке в зависимости от этапов обучения в ВУЗе. Проведен анализ исторического развития интереса у молодежи к занятиям по физической подготовке, в зависимости от стиля и периода жизни. Проведены наблюдения и сделан анализ поэтапного развития интереса у курсантов к занятиям по специальной физической подготовке и применительно к дальнейшей профессии. Предложены некоторые варианты развития мотивации у курсантов.

*Ключевые слова:* физическая подготовка и спорт, мотивация, приоритеты обучения, некомпетентность бессознательная, некомпетентность сознательная, сознательная компетентность, бессознательная компетентность, смысловые образования.

*Annotation.* In article questions of formation of motivation of cadets of full-time courses, on classes in special physical training depending on grade levels in higher education institution reveal. The analysis of historical development of interest at youth in classes in physical training, depending on style and the period of life is carried out. Observations are made and the analysis of stage-by-stage development of interest in cadets in classes in special physical training is made and in relation to a further profession. Some options of development of motivation in cadets are offered.

*Keywords:* physical training and sport, motivation, priorities of learning, unconscious incompetence, conscious incompetence, conscious competence, unconscious competence, meaning education.

**Введение.** Рассматривая вопросы формирования мотивации в направлениях совершенствования собственных физических возможностей у курсантов на занятиях по специальной физической подготовке нельзя не обратить внимание, что мотивационная составляющая сильно различается от курса к курсу. За время обучения в ВУЗе у многих курсантов не в полной мере формируются устойчивые мотивы и интерес к систематическим занятиям физической подготовкой и спортом, что ведет к снижению физической подготовленности курсантов в целом, и особенно это характерно для старшекурсников.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является определение мотивов, побуждающих молодых людей к занятиям по специальной физической подготовке и изменения значимости мотивов, зависящих от приоритетов на разных этапах обучения в ВУЗе.

**Изложение основного материала статьи.** Педагогический процесс физического воспитания в образовательном учреждении МВД России направлен на решение определенных воспитательно-образовательных задач, а именно на формирование:

- мотивационно-ценностного отношения к физической подготовке;
- установки курсантов на ведение здорового образа жизни, физическое самосовершенствование и самовоспитание;
- потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом;
- способов овладения навыками выполнения боевых приемов борьбы и контрольных нормативов, включенных в рабочую программу по дисциплине «физическая культура (физическая подготовка)».

Для развития и совершенствования уже приобретенных умений и навыков, необходимо формировать у будущего сотрудника органов внутренних дел (ОВД) определенные знания в области физической культуры и спорта, направленные на ведение здорового образа жизни, способствующего дальнейшему овладению профессией и направленные на спортивное долголетие. Накопленные в процессе овладения дисциплиной «физическая культура (физическая подготовка)» знания должны реализовываться на практике, обуславливая всестороннее и гармоничное развитие сотрудника ОВД, в соответствии с требованиями, предъявляемыми ему современным обществом и законодательством Российской Федерации.

Курсанты еще со школьной скамьи хорошо осведомлены о положительном влиянии на здоровье и самочувствие физических упражнений, но, к сожалению, по данным ВЦИОМ за 2017 год около 40% населения страны не занимается физической культурой и спортом, в среднем по стране курит 40% жителей из них 60% мужчин и 20% женщин. Среди сотрудников, можно предположить, что эти цифры будут отличаться не на много. Поступив в образовательное учреждение МВД России, курсант, бывший школьник, обязан овладеть системой знаний, которая ему предоставляется в процессе всего обучения. Первостепенной задачей преподавателей по дисциплине «физическая культура (физическая подготовка)» является развитие интереса у курсантов к самому предмету, посредством вовлечения курсантов в систематические плановые и самостоятельные занятия физическими упражнениями и спортом.

В период проведения дисциплины «основы профессиональной деятельности» главным фактором развития потребности в ежедневной двигательной активности является:

- ежедневная утренняя физическая зарядка;
- плановые занятия по дисциплине «физическая культура (физическая подготовка)»;
- проведение спортивно-массовых мероприятий по планам выходных и праздничных дней.

Все эти мероприятия способствуют планомерному переходу от простых двигательных действий к сложным техническим элементам, которые они должны выполнять в соответствии с рабочей программой. Но данный период перехода затягивается, так как в период проведения дисциплины «основы профессиональной

деятельности» часы на физическую подготовку предусмотрены в недостаточном количестве, а именно всего 6 часов.

Также есть причины, влияющие с отрицательной стороны на процесс овладения дисциплиной «физическая культура (физическая подготовка)». Во-первых, запланированные примерной программой занятия часы на весь период обучения не способны полностью удовлетворить растущий организм в необходимом количестве двигательной активности, которая способствует хорошему физическому развитию, положительной динамике ведения здорового образа жизни и участия в спортивно-массовых мероприятиях различного уровня. Во-вторых, занятия по дисциплине «физическая культура (физическая подготовка)», которые проводятся не более двух раз в неделю, и планируются по остаточному принципу, не способствуют развитию в должной мере у курсантов основных физических качеств, так как отсутствует ежедневный тренировочный эффект. В-третьих, большой промежуток между практическими занятиями мешает прочному усвоению практических умений и навыков выполнения технических элементов и техники выполнения боевых приемов борьбы.

При проведении практических занятий по дисциплине «физическая культура (физическая подготовка)» преподаватель должен учитывать определенные факторы, влияющие с положительной стороны на процесс развития двигательной активности курсантов и развитие у них интереса к преподаваемому предмету. Во-первых, это психологические качества такие как, чувство воли, уверенность в себе, способность переносить физическую и психологическую нагрузки, преодолевать различного рода «препятствия» на пути к физическому самосовершенствованию. Во-вторых, организаторские факторы, зависящие от способа проведения занятий и их формы. И, в-третьих, внешние факторы, направленные на приверженность круга общения к двигательной активности. Преподаватель должен формировать у курсантов потребность в систематических самостоятельных занятиях физическими упражнениями, применяя различные современные способы и методы проведения занятий, постоянно их анализируя и совершенствуя. Курсанты, стремясь освоить дисциплину «физическая культура (физическая подготовка)», получают определенного рода знания.

До последнего десятилетия 20 века, сильным критерием в мотивировании к занятиям физической подготовкой были общественно-значимые мотивы, а также - моральное стимулирование. Само общество диктовало стиль жизни, в том числе и в аспекте физического воспитания студенческой молодежи. Сейчас это уже не так актуально и малоперспективно в реалиях нашего времени [4]. Изучение уровня мотивирования курсантов на различных курсах, к занятиям по физической подготовке показало, что преобладающими в настоящее время являются личные мотивы. Развитие интереса к занятиям по физической подготовке не совпадает с общепринятыми представлениями о значимости этой подготовки в будущей профессии, осваиваемой курсантами очной формы обучения по различным специальностям [8]. Проведенные исследования показали, что в процессе обучения курсантов в ВУЗе прослеживаются различные изменения значимости мотивов зависящих от приоритетов на разных этапах обучения в ВУЗе.

На первом курсе побуждающими являются мотивы со стороны родителей, курсового звена, преподавателей кафедры физической подготовки, некоторые общественно-значимые и личные мотивы.

На втором-третьем курсе указанные мотивы сохраняют высокое значение только при определенной необходимости увеличения самовыражения, самоутверждения перед родными, самоутверждения в коллективе - через оказываемое влияние на личность со стороны сокурсников [7].

На четвертом-пятом курсе преобладающими становятся личные мотивы и индивидуальные достижения, успехи, завоевания в профессии и спорте. При этом большой вес имеют факторы, включающие в себя и укрепление здоровья, и последовательное развитие в профессии [1]. Общественно-значимые мотивы теряют свои позиции и уходят на второй план.

Сам процесс формирования мотивации курсантов к занятиям специальной физической подготовкой можно условно разделить на несколько этапов:

Первый этап (1 курс иногда 2) - некомпетентность бессознательная (начальная адаптация) характеризуется, неопределенностью интересов курсантов, ещё неосознанностью мотиваторов, побуждающих к занятиям. Пример: «Я не знал о существовании приемов рукопашного боя, и меня ничуть не волнует, что я пока не умею их делать».

На втором этапе (2-3 курсы) - некомпетентность сознательная (относительно полная адаптация) происходит осознание курсантами очной формы обучения потребности к занятиям физической подготовкой и спортом. Мотивационно-ценностные отношения приобретают более устойчивый характер, действия по самореализации на занятиях специальной физической подготовкой становятся всё более осознанными [7].

Пример: «Теперь Я знаю о существовании приемов рукопашного боя. И даже знаю, что где-то есть люди (сотрудники), которые умеют их применять на практике, тогда почему же не могу и Я их применять.»

На третьем этапе (3,4 курсы) сознательная компетентность – становление, потребность к физическому совершенствованию, является осознанной и принятой личностью в качестве мотивов, прослеживается устойчивая необходимость в изучении дисциплины, которая реализуются в поведении, деятельности и четком понимании значимости совершенствования физических качеств по тематике всей дисциплины [9].

Пример: «Мне показали приемы рукопашного боя и объяснили их значение для будущей профессии, разобрали порядок выполнения. Но чтобы их выполнять, Я вынужден каждый раз включать сознательный контроль и концентрировать своё внимание на правильной технике выполнения, порядке выполнения, последовательных действиях, что заставляет меня работать над собой, заниматься самоконтролем и самосовершенствованием».

На заключительном, четвёртом этапе (5 курс) - бессознательная - компетентность, происходит утверждение и закрепление сформировавшихся мотивов в характере человека и преобразование их в свойства личности, приспособление этих мотивов в результате систематически возникающей потребности (даже зависимости) - привычки заниматься спортом [12].

Пример: «Моё умение в применении приемов рукопашного боя стало устойчивым навыком. Я уже способен их сделать, без сознательного контроля движения (автоматически) – теперь необходима только постоянная тренировка и оттачивание мастерства».

Всё выше сказанное можно изобразить в виде схемы 1.



**Схема 1. Процесс формирования мотивации курсантов к занятиям специальной физической подготовкой**

Поэтому формирование у курсантов мотиваторов и потребностей заниматься во время специальной физической подготовки создает как объективные, так и субъективные предпосылки для внедрения в практику и методику учебно-воспитательного процесса новых (инновационных) форм и способов стимулирования, которые бы обеспечивали действенное, поступательное, позитивное отношение к занятиям специальной физической подготовкой [8].

В качестве мотиваторов для курсантов очной формы обучения можно предложить следующее:

1. Организация занятий по физической подготовке с использованием рейтинговой системы (в том числе и в секционной и клубной работе) [5];
2. Качественная самостоятельная подготовка (и под руководством преподавателя), привлечение - новыми залами (новым оборудованием и тренажерами) и новыми видами тренировок (кроссфит, паркур и т.д) [12],
3. Формирование совместной деятельности, с руководящим составом курсов (становление правильной позиции курсового звена – личный пример, разъяснительная работа),
4. Использование различных систем тестирования (тест Вамеваль, тест Купера, Гарвардский степ-тест и т.п.) как для объективного, беспристрастного контроля за обучением (тренировкой), так и для выявления преимуществ и недостатков применяемых сил, средств и методов обучения,
5. Привлечение большего количества курсантов к спортивно массовой работе, работа через коллектив (командные виды, прикладные виды спорта),
6. Побуждение к занятиям физической подготовкой с использованием мотивирующих образов междисциплинарной связи (обоснование необходимости овладения теми или иными навыками),
7. Применение новых (актуальных) методик и способов подготовки (кинезиологического подхода, вопросы саморегуляции, спортивная метрология и т.д.) [10, 13].

**Выводы.** По сути, весь смысл мотивации заключается в том, чтобы отыскать и найти именно такие стимулы, которые соответствуют основной, закреплённой в личности курсанта жизненной установке, основанной на взаимосвязи с реалиями нашего времени и дающей возможность двигаться вперед.

#### **Литература:**

1. Гладких Д.Г., Кудря А.Д., Тимошенко Л.И., Прокопенко Т.И. История развития физической культуры. Учебное пособие / г. Ставрополь, 2017.
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. Скорнякова А.Н., Харечкин А.Н. К вопросу о проблемах самоорганизации в деятельности курсанта / Межвузовский круглый стол: Актуальные проблемы формирования профессиональной компетентности у курсантов и слушателей вузов МВД России. – Ставрополь 2016. – С. 340-343
7. Смирнов А.Э., Пискунов А.Р., Яцук К.В. Военно-профессиональная мотивация // Молодой учёный. Международный научный журнал. – 2016. - № 30 (134). – С. 366 – 372.
8. Стоян К.В. Формирование мотивации физической подготовки у курсантов военных вузов. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Краснодар, 2002 г.
9. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В., Гадаш А.И. Формирование здорового образа жизни студентов в системе вузовского образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-10. - С. 218-224.

10. Харечкин А.Н., Ардышев А.Н., Гапонов Р.В. Экстремальные виды спорта как способ адаптации сотрудников правоохранительных органов к условиям психоэмоционального стресса / Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России. Электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции 2017. С. 340-346

11. Харечкин А.Н., Мамонтов Д.Ю. Неявные «скрытые» условия образования в структуре вузовской педагогической системы / Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников. - 2017. - С. 330-334.

12. Харечкин А.Н., Москвин М.М., Зубенко С.С Особенности психологической подготовки и обучения слушателей вузов МВД России к несению службы в ОВД с оружием / Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 56-8. - С. 256-261

13. Харечкин А.Н., Харечкина Ю.О. Методика формирования подхода к изучению учебной деятельности курсантов в освоении специальных дисциплин с учетом индивидуальных особенностей нервной системы / В сборнике: актуальные вопросы права и правоприменения электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 31-38.

## Педагогика

### УДК 378

**магистр Хилько Анна Александровна**

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь),

**преподаватель**

ГБПОУ «Ставропольский региональный колледж вычислительной техники и электроники» (г. Ставрополь);

**доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна**

ГАОУ ВО "Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт" (г. Невинномысск),

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

*Аннотация.* В статье рассматриваются направления деятельности профессиональных образовательных организаций, способствующие профессиональной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, профессиональная социализация, лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, профориентационная работа, трудоустройство.

*Annotation.* The article discusses activities professional educational organizations that promote the professional socialization of persons with disabilities (HIA) and disability.

*Keywords:* professional education, professional socialization, persons with disabilities and disability, career guidance, employment.

**Введение.** Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года для формирования инновационной экономики необходимым условием является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны [4].

Стратегическая цель государственной политики в области образования - повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Уровень конкурентоспособности национальной экономики в значительной степени зависит от качества рабочих кадров, уровня их профессионализма, социализации и кооперации. В этом контексте важным условием является разработка мероприятий, обеспечивающих доступность качественного обучения и успешную социализацию молодежи в процессе их профессиональной деятельности. При этом особое внимание уделяется проблеме профессионального обучения и социализации молодых инвалидов, а также других категорий лиц с ОВЗ трудоспособного возраста как социально уязвимой группы.

**Формулировка цели статьи.** Целью научного исследования является рассмотрение возможности профессиональной социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью.

**Изложение основного материала статьи.** По данным Федеральной службы государственной статистики в Российской Федерации к категории инвалидов на 1 января 2017 относится 12314 тыс. чел., что на 2,7% меньше, чем в 2015 году. При незначительном сокращении общего числа инвалидов, из диаграммы видим, что по категории «дети до 18 лет» наблюдается рост на 6,44% (на 01.01.2017 их число составило 628 тыс. чел) [5].

Таблица 1

**Численность инвалидов за период 2015-2017 гг.**

Показатели	2015 год	2016 год	2017 год	Отношение 2017/2015 гг.
1	2	3	4	5
Всего инвалидов по основным возрастным группам	12656	12538	12314	97,30
Дети в возрасте до 18 лет	590	613	628	106,44

Ситуация по данным показателям в Ставропольском крае отражает общероссийскую тенденцию.

В Ставропольском крае проживают более 15 тысяч детей с ОВЗ, из них более 10 тыс. - дети с инвалидностью. Тенденция роста числа детей с ОВЗ и детей-инвалидов очевидна. И эта тенденция ставит перед системой образования и обществом в целом важную задачу - создание для каждого ребёнка полноценных условий для получения образования, независимо от степени состояния его здоровья, что будет являться одной из ступеней на пути к его самостоятельной, полноценной жизни в современном обществе.

Дети с ОВЗ и инвалидностью, окончившие образовательные учреждения (в 2016/2017 году в Ставропольском крае 179 лиц с ОВЗ и инвалидностью окончили образовательные организации) являются потенциальными абитуриентами учреждений профессионального образования, и соответственно представляют собой значительную долю рабочих кадров, не использовать которую не только не гуманно, но и не рационально с экономической точки зрения.

Именно система профессионального образования способна стать отправной точкой для лиц с ОВЗ и инвалидностью на пути профессиональной социализации в современном обществе. Таким образом, организация профессиональной подготовки и трудоустройства инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных проблем современной российской системы образования.

В настоящее время в этом направлении наметилась положительная тенденция.

Таблица 2

#### Сведения об инвалидах – студентах профессиональных образовательных организаций

Показатели	2014-2015 уч. год	2015-2016 уч. год	2016-2017 уч. год	Отклонение
1	2	3	4	5
СПО	12359	14788	16796	135,90
ВПО	16779	16768	18043	107,53

Из данных таблицы видно, что в Российской Федерации численность студентов-инвалидов получающих профессиональное образование в период с 2015 по 2017 годы возросло на 5701 тыс. руб. или 19,6 %. Причем рост количества обучающихся, получающих среднее специальное образование с 2015 по 2017 годы на 28,37 % превосходит динамику в высшем образовании. В 2017 году количество студентов-инвалидов, обучающихся в профессиональных образовательных организациях, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена составило 16796 человек, что на 35,9% больше чем в 2015 году [5].

Профессиональное обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) в Ставропольском крае осуществляется в соответствии с подпрограммой «Развитие профессионального образования» государственной программы Ставропольского края «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства Ставропольского края от 28 декабря 2015 г. № 583-п (далее – постановление №583-п).

В Ставропольском крае профессиональное образование по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих) в 28 профессиональных образовательных организациях подведомственных министерству обучается - 44 человека, по программам подготовки специалистов среднего звена – 146 человек, по программам высшего образования – 29 человек. Государственная система профессионального образования в Ставропольском крае представлена 44 профессиональными образовательными организациями [3].

Профессиональное образование – это социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности [2].

Таким образом, именно профессиональное образование способно создавать условия для профессионального становления, развития и самореализации личности и содействовать достижению главных целей развития государства и общества.

В десяти профессиональных образовательных организациях, подведомственных министерству, разработаны и внедрены программы профессионального обучения, адаптированные для обучения детей-инвалидов и лиц с ОВЗ, по 12 профессиям: «Повар», «Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин», «Столяр строительный», «Штукатур», «Каменщик», «Облицовщик-плиточник», «Портной», «Изготовитель пищевых полуфабрикатов», «Кондитер (общественное питание)», «Столяр», «Слесарь-сантехник», «Пекарь» обучаются более 266 человек [3].

В рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2020 годы в Ставропольском крае созданы две базовые профессиональные образовательные организации: ГБПОУ «Ставропольский региональный колледж вычислительной техники и электроники» (в 2016 году) и ГБПОУ «Георгиевский колледж» (в 2017 г.).

В колледжах создана безбарьерная среда для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, включающая в себя [6]:

- беспрепятственный доступ обучающихся из числа инвалидов в здания, учебные и иные помещения;
- создание условий для получения детьми-инвалидами и инвалидами качественного образования;
- реализацию программы комплексного социально-психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- разработку и реализацию адаптированных профессиональных образовательных программ.

Профессиональное образование является одним из фундаментальных прав личности, обеспечивающее ей право на труд, специальность, возможность участвовать в общественной жизни, способствующее улучшению уровня и качества жизни.

В целях реализации комплекса мер, направленных на обеспечение доступности профессионального образования для детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07 мая 2015 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», профессиональные образовательные организации могут

обеспечивать более высокий уровень профессиональной социализации своих обучающихся. Это особенно актуально в динамично меняющихся социально-экономических условиях, когда важным является не только полнота и качество получаемого профессионального образования, но и выбираемая специальность, так как она должна быть востребованной и перспективной для экономики конкретного региона.

Важнейшими направлениями на пути к профессиональной социализации являются:

1) Выбор специальности. Это одно из важнейших направлений, так как именно оно определяет дальнейшие жизненные приоритеты и перспективы будущего специалиста. На этом этапе необходимо учитывать не только индивидуальные особенности, интересы, обучающихся, но и востребованность выбираемой ими специальности, перспективы трудоустройства. У многих абитуриентов возникают трудности с профессиональным самоопределением на данной этапе, особенно у лиц с ОВЗ и инвалидов в вилле ряда причин. Этими причинами могут быть: особенности отклонений в развитии, степень их выраженности, неадекватность осознания собственных возможностей и их влияния на профессиональный выбор, неадекватность самооценки профессионально важных качеств применительно к предпочитаемому виду профессиональной деятельности.

Так, по данным комплексного наблюдения условий жизни населения - 83,8 % инвалидов в возрасте 15 лет и более, занятые в экономике, имеют профессию (специальность), подтвержденную дипломом, не имеют наличие такого подтверждения 16,2 %. Что касается соответствия специальности и выполняемой работы, только у 35,1% респондентов оно выполняется. Близкую к полученной специальности работу осуществляют 15,6 % инвалидов, а не соответствующую полученной специальности - 49,3 % [5].

Важным в данном контексте является правильная организация профориентационной работы, профессионального консультирования и профессионального выбора. Необходимо использовать психодиагностические методики, с помощью которых выявляются профессиональные склонности, индивидуальные особенности и личностные характеристики. Это позволит сформулировать рекомендации о возможных сферах профессиональной деятельности, соответствующих психологическим и физиологическим особенностям конкретного обучающегося.

Министерством образования и молодежной политики Ставропольского края организован мониторинг охвата обучающихся в ОВЗ и детей-инвалидов профориентационными мероприятиями в 2016-2017 учебном году. Всего профессиональной ориентацией было охвачено 1021 детей (83%) от общего количества выпускников общеобразовательных организаций из числа лиц, нуждающихся в особых условиях обучения.

2) Индивидуализация образовательного маршрута. В данном направлении необходимо осуществлять комплексное социальное, психологическое и педагогическое обследование студентов с ОВЗ и инвалидностью, на его основе разрабатывать индивидуальные коррекционно-развивающие и образовательные программы. Важным является проведение коррекционно-развивающих занятий, организация работы с родителями, обеспечение их консультативной поддержкой. Работа в этом направлении должна быть направлена на создание благоприятных условий для развития личности обучающегося, оказание ему комплексной помощи в процессе адаптации к образовательной организации и профессиональной подготовки, овладении социальными компетенциями.

3) Комплексное сопровождение - объединение усилий всех субъектов образовательного процесса, направленное на создание условий, способствующих успешной социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательное профессиональное пространство. Большое значение в данной работе отводится специалистам сопровождения: педагогам-психологам, социальным педагогам, специальным педагогам, медицинским работникам, а также непосредственно педагогам образовательного учреждения. Педагоги-психологи создают систему социально-психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту.

4) Поддержка выпускников с ОВЗ в период их трудоустройства и адаптации на рабочем месте. Оказываясь на этапе непосредственного включения в профессиональную деятельность, у выпускников с ОВЗ и инвалидностью возникает ряд проблем. Как правило, одной из главных среди них, является проблема трудоустройства [4]. Уровень безработных лиц в трудоспособном возрасте, имеющих инвалидность составляет 21,6 %, доля занятых в общей численности лиц в трудоспособном возрасте, имеющих инвалидность 17,2 %. При этом численность безработных и занятых среди всего населения 5,8 % и 76,6 % соответственно.

В этом направлении региональные профессиональные организации могут обеспечивать более высокий уровень профессиональной социализации своих выпускников посредством тесной связи с региональными работодателями, мониторинга их потребностей в профессиональной подготовке специалистов, взаимодействие с органами власти, в том числе Министерством труда и социальной защиты населения, центрами занятости населения, общественными организациями и объединениями.

Так же, при изучении основных аспектов профессиональной социализации лиц с ОВЗ инвалидов, необходимо обратить внимание на вопросы, связанные с их удовлетворенностью работой и выбранной специальностью по ряду аспектов: заработок, надежность работы, выполняемые обязанности, режим работы, условия труда, профессиональная удовлетворенность, моральное удовлетворение.



## Удовлетворенность работой инвалидов (%)

Показатели	Вполне удовлетворены	Не вполне удовлетворены	Совсем не удовлетворены	Не определено
1	2	3	4	5
заработок	31,2	50,3	18,4	0,1
надежность работы	65,9	26,9	6,3	0,9
выполняемые обязанности	75,5	20,5	2,8	1,1
режим работы	85,4	11,6	2,7	0,3
условия труда	72,7	22,8	3,8	0,7
профессиональная удовлетворенность	61,3	27,9	8,5	2,3
моральное удовлетворение	63,9	27,4	6,4	2,4

Данные комплексного наблюдения условий жизни населения, показывают, что наибольшее неудовлетворение у опрошенных инвалидов наблюдается по следующим категориям: заработок, надежность работы, профессиональная и моральная удовлетворенность. Что касается непосредственно профессионального удовлетворения, то его испытывают 61,3 % респондентов, не вполне удовлетворены 27,7 %, совсем не удовлетворены 8,5%, затруднились ответить 2,3%.

**Выводы.** Таким образом, в настоящее время процесс профессиональной социализации приобретает особо важное значение для лиц с ОВЗ и инвалидностью, которые образуют особую социальную группу населения, неоднородную по своему составу и дифференцированную по возрасту, полу и социальному статусу, занимающую значительное место в социально-демографической структуре общества и представляющую собой значительную долю рабочих кадров нашего государства.

**Литература:**

1. Гудожникова О.Б. Социально-профессиональная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного среднего профессионального образования: дис. кан. пед. наук: 13.00.01. – Томск, 2016. – 159 с.
2. Инновационные формы организации обучения в профессиональном образовании <http://yandex.ru/click/jsredir?bu=uniq1515572887313562746>.
3. Информация о реализации Плана мероприятий по реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2016 г. № 2723-р, в Ставропольском крае <http://stavminobr.ru/uploads/stavminobr>.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/)
5. Федеральная служба государственной статистики [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#)
6. Хилько А.А., Филимонок Л.А. Анализ состояния инклюзивного профессионального образования в Ставропольском крае. Современные тенденции развития науки и технологии. Периодический научный сборник по результатам работы XX Международной научно-практической конференции г. Белгород, 30 ноября 2016 г. - Белгород, 2016. - С. 126-130.

Педагогика

УДК 303.022:37.01:656.13

**кандидат технических наук, доцент Щербаков Игорь Николаевич**

Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону);

**кандидат экономических наук, доцент Щербакова Елена Александровна**

Южно-Российский государственный политехнический университет (г. Новочеркасск)

**ДИАГНОСТИКА ВОСТРЕБОВАННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ**

*Аннотация.* Представлены результаты анкетирования школьников, студентов, педагогов по вопросам актуальности и востребованности проектной деятельности учащихся и педагогов по безопасности дорожного движения. Для каждой группы респондентов составлена анкета, учитывающая социальное положение и возраст респондентов. Подсчитан индекс удовлетворенности, целесообразности, необходимости, потребности и готовности. Сформулированы основные выводы по работе и предложены дальнейшие действия по развитию проектной деятельности учащихся и педагогов в формировании навыков безопасного поведения детей на дороге.

*Ключевые слова:* безопасность дорожного движения, интегрированные занятия, волонтер, математика, информатика, правила дорожного движения, проект, дорожно-транспортное происшествие.

*Annotation.* The results of questioning of students and teachers about the project activity for the traffic safety are presented. The questionnaire is made for each group of respondents with different social status and age. The indexes of satisfaction, expediency, need, requirement and readiness are determined. The main conclusions of work are formulated and further actions for development of the project activity of pupils and teachers in formation of children safe behavior on the road are offered.

*Keywords:* traffic safety, the integrated occupations, the volunteer, mathematics, information science, traffic regulations, the project, the road accident.

**Введение.** В Российской Федерации и, в частности, в Ростовской области количество дорожно-транспортных происшествий, в том числе с участием детей, остается достаточно большим, что подтверждается статистическими данными ГИБДД [1]. Совместная работа сотрудников ГИБДД и педагогического сообщества в вопросах формирования навыков безопасного поведения детей на дорогах РФ принесла определенные положительные результаты [2].

Существует достаточно много технических средств, методик и ресурсов по педагогической работе с детьми в области безопасности дорожного движения (БДД). Однако на сегодняшний день неоднородность финансовых, материальных, людских ресурсов и образовательных организаций не позволяет качественно, по единому формату и на инновационном уровне, проводить занятия с детьми по БДД как в дошкольных, школьных образовательных организациях, Вузах, так и в системе дополнительного образования.

**Формулировка цели статьи.** Представить результаты констатирующего педагогического эксперимента студентов и педагогов в области проектной деятельности по безопасности дорожного движения и разработать образовательные методики с интеграцией нескольких образовательных дисциплин.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из популярных методов обучения является метод проектов [3, 4], заключающийся в совместной творческой деятельности учеников, педагогов и, возможно, родителей для достижения поставленной цели. Проекты можно классифицировать по характеру проектируемых изменений, направлениям деятельности, особенностям финансирования, масштабам, срокам реализации и т.д. [5-7].

Особенно актуальны социально значимые проекты в области БДД, так как в их основе всегда закладывается программа мероприятий, направленных на решение такой социальной проблемы общества, как дорожно-транспортные происшествия [8].

Для выявления актуальности и востребованности проектной деятельности в виде интегрированных занятий по БДД в образовании были разработаны анкеты (опросные листы) для студентов, учащихся школ, педагогов, а также родителей детей. Основой исследования послужила работа (в течение последних шести лет) частной организации дополнительного образования учебного центра «Легион» (г. Новочеркасск), который реализует социально значимые проекты, направленные на формирование навыков безопасного поведения детей на дорогах при поддержке Правительства Ростовской области. Особенность данных проектов состоит в том, что его участниками стали дошкольники, воспитатели детских садов, ученики и учителя школ, родители, студенты Вузов [9-12].

Для оценки результатов анкетирования по вопросам, именуем ответы:

а) да; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) нет; д) затрудняюсь ответить, использовалась формула

$$I = \frac{a + 0,5 \cdot b + 0 \cdot c - 0,5 \cdot d - e}{N}$$

где a,b,c,d,e – количество выбравших последовательные степени шкалы; N – общее число респондентов; I – индекс удовлетворенности/целесообразности/необходимости/потребности/готовности [13, с. 29; 14. с. 61].

Работа проводилась в два этапа:

1. Анкетирование школьников, студентов, педагогов образовательных учреждений и родителей детей.
2. Анкетирование педагогов г. Новочеркаска, отвечающих за работу по формированию навыков безопасного поведения детей на дороге в дошкольных и школьных образовательных учреждениях, а также в центрах дополнительного образования детей (второй этап не рассматривается в данной статье).

#### **Анкетирование педагогов**

Первый вопрос в анкете для педагогов заключался в выявлении стажа работы анкетированного по формированию навыков безопасного поведения на дороге. Результаты анкетирования показали, что из 90 опрошенных педагогов имеют стаж работы от 0 до 5 лет – 24% , от 6 до 10 лет – 19% , от 11-15 лет – 19%, более 15 лет – 37%, нет стажа работы – 1%. Отсюда следует, что у большинства участников опроса имеется достаточно большой опыт работы с детьми в области безопасности дорожного движения.

Второй вопрос направлен на определение позиции о том, с какого возраста необходимо изучать основы правил дорожного движения. Результаты следующие: с 1-2 года – 25% респондентов, с 3-5 лет – 57%, с 6-8 лет – 15%, с 9-12 лет – 3%. Самый большой процент голосов объясняется тем, что детей в детский сад, в основном, берут в возрасте трех лет.

Третий вопрос направлен на выявление того, что вызывает наибольшие затруднения в изучении Правила дорожного движения детьми.

По результатам опроса определили, что отсутствие поддержки со стороны родителей в вопросах формирования навыков безопасного поведения детей имеет наибольшее количество ответов и, скорее всего, связано с занятостью и/или нежеланием заниматься со своими детьми и результаты следующие: изучение теоретических положений – 15% респондентов; отсутствие поддержки со стороны взрослых – 40%; недостаточное количество времени, отведенное на изучение ПДД – 25%; затрудняюсь ответить – 8%; другое – 12%.

На вопрос, с какими дисциплинами возможны интегрированные уроки, наиболее способствующие изучению отдельных глав, положений, разбору ситуаций по ПДД, получены следующие ответы: физика – 22%; алгебра – 12%; геометрия – 7%; информатика – 14%, история – 4%; русский язык – 10%; другое – 31%. Обобщенное направление, связанное с математикой-информатикой, имеет наибольший процент полученных данных.

О необходимости внедрения в образовательную программу по предметам/дисциплинам интегрированных занятий/уроков в виде проектной деятельности учащихся и педагогов по безопасности дорожного движения, педагоги высказались следующим образом: да – 60% , скорее да, чем нет – 30%, затруднились с ответом – 2%, скорее нет, чем да – 6%, нет – 2%. Индекс необходимости высокий:

$$I = \frac{1 \cdot 60 + 0,5 \cdot 30 + 0 \cdot 2 - 0,5 \cdot 6 - 1 \cdot 2}{100} = 0,7$$

На вопрос о целесообразности использования информационных технологий при изучении ПДД ответы распределились следующим образом: да – 68%; скорее да, чем нет – 12%; затруднились с ответом – 8%; скорее нет, чем да – 6%, нет – 6%. Индекс целесообразности высокий:

$$I = \frac{1 \cdot 68 + 0,5 \cdot 12 + 0 \cdot 8 - 0,5 \cdot 6 - 1 \cdot 6}{100} = 0,65$$

Большинство ответов на вопрос, какие формы обучения лучше всего применять при обучении детей основам безопасного поведения на дороге, следующие: театрализованная постановка – 52%; урок – 21%; социальная акция – 12%; игра – 10%; затрудняюсь ответить – 5%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в образовательных учреждениях традиционно применяют (или приглашают) театрализованные представления, однако уроки и социальные акции имеют достаточно большой процент.

На вопрос о том, заинтересовали бы вас дополнительные образовательные программы по повышению квалификации в области информационных технологий, получены следующие ответы: да – 75%; скорее да, чем нет – 16%; затруднились с ответом – 5%, скорее нет, чем да – 2%, нет – 2%. Индекс необходимости высокий:

$$I = \frac{1 \cdot 75 + 0,5 \cdot 16 + 0 \cdot 5 - 0,5 \cdot 2 - 1 \cdot 2}{100} = 0,8$$

На вопрос о том, заинтересовали бы Вас дополнительные образовательные программы по повышению квалификации, посвященные безопасности дорожного движения, получены следующие ответы: да – 71%; скорее да, чем нет – 22%; затруднились с ответом – 6%. Отрицательных ответов нет. Индекс необходимости очень высокий:

$$I = \frac{1 \cdot 71 + 0,5 \cdot 22 + 0 \cdot 6 - 0,5 \cdot 0 - 1 \cdot 0}{100} = 0,82$$

Результаты ответов на вопрос о необходимости создания волонтерской группы по обеспечению безопасности дорожного движения, следующие: да – 53%; скорее да, чем нет – 27%; затруднились с ответом – 4%; скорее нет, чем да – 13%; нет – 3%. Индекс целесообразности выше среднего значения:

$$I = \frac{1 \cdot 53 + 0,5 \cdot 27 + 0 \cdot 4 - 0,5 \cdot 13 - 1 \cdot 3}{100} = 0,585$$

Скорее всего, относительно небольшой индекс целесообразности связан, прежде всего, с отсутствием в образовательных учреждениях Ростовской области волонтерской практики дошкольников и школьников в области безопасности дорожного движения (творческую работу отрядов ЮИД не брали в рассмотрение).

На вопрос о необходимости создания городского специализированного центра по взаимодействию в сфере безопасности дорожного движения с педагогическим сообществом, некоммерческими организациями, предпринимателями и т.д. ответы распределились следующим образом: да – 45%; скорее да, чем нет – 31%; затруднились с ответом – 8%; скорее нет, чем да – 4%; нет – 12%. Индекс целесообразности ниже среднего значения:

$$I = \frac{1 \cdot 45 + 0,5 \cdot 31 + 0 \cdot 8 - 0,5 \cdot 4 - 1 \cdot 12}{100} = 0,465$$

Полученный низкий индекс целесообразности, по всей видимости, связан, прежде всего, с отсутствием сведений о работе подобных центров в других регионах России и зачастую с отсутствием достаточных мотивационных поощрений работающих педагогов Ростовской области в области безопасности дорожного движения.

#### **Анкетирование родителей детей, обучающихся в образовательных учреждениях**

Всего в опросе приняли участие 345 родителей. На вопрос, с какого возраста необходимо изучать основы правил дорожного движения были получены следующие ответы: с 1-2 года – 2% респондентов; с 3-5 – 48 %; с 6-8 лет – 22 %; с 9-12 лет – 19 %; с 13-16 – 1%.

На вопрос, связанный с оценкой собственных знаний родителей в области безопасности дорожного движения (Правила дорожного движения), достаточно большое количество родителей не отвечали. Результаты ответов следующие: очень высокая – 12%; высокая – 21%; средняя – 15%; низкая – 21%; очень низкая – 31%. Индекс удовлетворенности отрицателен и равен – 0,19:

$$I = \frac{1 \cdot 12 + 0,5 \cdot 21 + 0 \cdot 15 - 0,5 \cdot 21 - 1 \cdot 31}{100} = -0,19.$$

Более половины опрошенных родителей на вопрос, какова эффективность ваших усилий по обучению основам безопасного поведения ребенка на дорогах, ответили: очень высокая – 10%; высокая – 12%; средняя – 55%; низкая – 9%;, очень низкая – 14%. Индекс потребности отрицателен и равен – 0,025:

$$I = \frac{1 \cdot 10 + 0,5 \cdot 12 + 0 \cdot 55 - 0,5 \cdot 9 - 1 \cdot 14}{100} = -0,025$$

Результаты оценки знаний родителей ПДД и эффективности их участия в образовательном процессе показывают, что у родителей достаточно низкий уровень знаний в области безопасности дорожного движения (ПДД) и средняя эффективность усилий, направленных на совместное с ребенком изучение ПДД.

Таким образом, результаты подтверждают утверждение педагогов о необходимости проведения мероприятий с детьми в области безопасности дорожного движения совместно с родителями/представителями, а также необходимость дополнительных занятий с родителями в области безопасности дорожного движения [12-16].

Результаты ответов на вопрос о том, с какими дисциплинами возможны интегрированные уроки, наиболее способствующие изучению отдельных глав, положений, разбору ситуаций по ПДД, следующие:

- физика – 68 человек;
- алгебра – 34 человека;
- информатика – 46 человек;
- геометрия – 22 человека;
- история – 47 человек;
- русский язык – 43 человека;
- другое – 85 человек.

При ответе на вопрос и назовите самое (ые) опасное (ые) место (а) на пути Вашего ребенка в школу/детский сад/Вуз, большинство родителей указали участки дорог, не имеющие отношения к пути следования ребенка от дома к школе и обратно. Были описаны практически все опасные участки дорог в г. Новочеркасске, Аксай и пос. Казачьи лагеря Ростовской области, такие как:

- регулируемый и нерегулируемый пешеходные переходы, расположенные в одном уровне;
- места «тропинок» подходов к проезжей части;
- дворовые территории;
- места возле торговых центров;
- тротуары и пешеходные дорожки;
- места автобусных остановок;
- места парковок рядом с образовательными учреждениями;
- пересечения и примыкания дорог в одном уровне и др.

Приведем данные опроса, о том, каким образом ребенок добирается до образовательного учреждения:

- пешком – 34%;
- на велосипеде – 4 %;
- на машине – 55%
- на маршрутном транспортном средстве – 36%;
- другое – 2%.

Большинство родителей высказались за активное совместное участие в проектной деятельности учащихся и родителей по безопасности дорожного движения: да – 65%; скорее да, чем нет – 23%; скорее нет, чем да – 2%; нет – 6%; затрудняюсь ответить – 4%. Индекс необходимости достаточно большой:

$$I = \frac{1 \cdot 65 + 0,5 \cdot 23 + 0 \cdot 2 - 0,5 \cdot 6 - 1 \cdot 4}{100} = 0,695.$$

Подводя итоги анкетирования родителей, можно отметить, что большинство родителей заинтересованы в более разностороннем обучении их детей в области формирования навыков безопасного поведения на дороге. Об этом говорят индексы удовлетворенности и индексы потребности. Отмечается интерес к проведению интегрированных занятий по ПДД. В основном, родителей интересуют совместные занятия по математике, физике, русскому языку и информатике.

Стоит отметить, что ответы родителей, проживающих в городах и небольших населенных пунктах, отличаются. Прежде всего, это связано с существующими дорожными условиями, а также наличием доступной и грамотно спланированной дорожной инфраструктурой.

#### **Анкетирование детей, обучающихся в образовательных учреждениях и студентов Вузов**

Всего в анкетировании приняли участие 420 детей из школ г. Новочеркасска, Аксайского и Октябрьского района и 87 студентов Южно-Российского государственного политехнического университета и Донского государственного аграрного университета.

Результаты опроса и индексов необходимости по вопросу о необходимости знаний Правил дорожного движения приведены в табл. 1.

Таблица 1

#### **Доля респондентов и индексы необходимости по вопросу о необходимости знаний правил дорожного движения**

Респонденты	Доля респондентов, %					Индекс необходимости, I
	да	скорее да, чем нет	Затруднились с ответом	скорее нет, чем да	нет	
Школьники	51	25	6	10	8	0,505
Школьники – инвалиды (школа № 33 Новочеркасска)	23	21	29	12	15	0,145
Студенты ЮРГПУ (НПИ)	53	31	2	12	2	0,605
Студенты ДОНГАУ	26	28	12	18	16	0,15

Школьникам и студентам были заданы вопросы о том, какие дисциплины, по их мнению, наиболее способствует в изучении отдельных глав, положений, разборе ситуаций по ПДД. По результатам опроса школьников получены следующие результаты: физика – 20%; алгебра – 12%; информатика – 9%; геометрия – 10%; история – 16%; русский язык – 12%; другое – 31%.

По результатам опроса студентов ЮРГПУ (НПИ) получены следующие результаты: физика – 12%; математика – 28%; информатика – 19%; история – 2%; другое – 39%.

По результатам опроса студентов ДОНГАУ получены следующие результаты: физика – 8%; математика – 22%; информатика – 18%; история – 10%; русский язык – 8%; другое – 34%.

На вопрос о готовности работать волонтером/начинающим преподавателем/инструктором на мероприятиях посвященных безопасности дорожного движения школьники ответили: да – 60%; скорее да, чем нет – 15%; скорее нет, чем да – 10%; затрудняюсь ответить – 10%; нет – 5%. Студенты ответили: да – 70%; скорее да, чем нет – 25%; скорее нет, чем да – 2%; затрудняюсь ответить – 1%; нет – 2%.

Индекс готовности школьников выше среднего значения:

$$I_{\text{школьников}} = \frac{1 \cdot 60 + 0,5 \cdot 15 + 0 \cdot 10 - 0,5 \cdot 10 - 1 \cdot 5}{100} = 0,575$$

Индекс готовности студентов достаточно высокий:

$$I_{\text{студентов}} = \frac{1 \cdot 70 + 0,5 \cdot 25 + 0 \cdot 2 - 0,5 \cdot 1 - 1 \cdot 2}{100} = 0,8$$

На вопрос о готовности участвовать в дополнительных образовательных программах, посвященных безопасности дорожного движения, школьники ответили: да – 35%; скорее да, чем нет – 18%; скорее нет, чем да – 24%; затрудняюсь ответить – 12%; нет – 11%.

Студенты ответили: да – 55%, скорее да, чем нет – 26%, скорее нет, чем да – 9%, затрудняюсь ответить – 7%, нет – 3%.

Индекс готовности школьников низкий:

Индекс готовности студентов достаточно высокий:

$$I_{\text{школьников}} = \frac{1 \cdot 35 + 0,5 \cdot 18 + 0 \cdot 24 - 0,5 \cdot 12 - 1 \cdot 11}{100} = 0,27$$

Индекс готовности студентов достаточно высокий:

$$I_{\text{студентов}} = \frac{1 \cdot 55 + 0,5 \cdot 26 + 0 \cdot 9 - 0,5 \cdot 7 - 1 \cdot 3}{100} = 0,615$$

Исследования, проведенные по анкетам школьников и студентов показывают, что у школьников и студентов есть стремление участвовать в проектной деятельности по безопасности дорожного движения. Однако отсутствуют необходимые навыки и знания.

Можно отметить, что по результатам опроса математика и информатика могут наиболее способствовать изучению отдельных глав, положений, разбору ситуаций по ПДД.

Проанализировав ситуацию можно отметить, что формировать навыки безопасного поведения необходимо с самого раннего возраста. Это могут быть как самые простые занятия, так и системные по обеспечению безопасности дорожного движения.

**Выводы.** Результаты анкетирования проведенного в учебных заведениях Ростовской области показывают, что и преподаватели, школьники, родители детей и студенты положительно относятся к дополнительному образованию в области безопасности дорожного движения и готовы участвовать в волонтерской деятельности по обеспечению безопасности дорожного движения.

При проведении занятий/уроков целесообразно интегрировать образовательные дисциплины с разделами, посвященными безопасности дорожного движения (ПДД):

- стремиться применять математику и информатику при проведении интегрированных занятий/уроков и проводить их в виде проектной деятельности учащихся и педагогов;
- создавать условия для интеграционных взаимодействий родителей со студентами, школьниками и педагогами при реализации проектов, направленных на формирование навыков безопасного поведения на дороге участников дорожного движения.

*Исследование выполнено в рамках реализации программы социально значимого проекта «Развитие волонтерских взаимодействий и проведение интегрированных занятий с детьми по безопасности дорожного движения» при поддержке Правительства Ростовской области.*

#### Литература:

1. Сайт ГИБДД РФ [электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.gibdd.ru/stat/> (дата обращения: 01.02.2018).
2. Госавтоинспекция и педагогическое сообщество продолжают совместную деятельность по предупреждению детской дорожной аварийности [электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.gibdd.ru/news/federal/3538782/> (дата обращения: 01.10.2018).
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М: Изда-во «Азъ», 1992.
4. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб. – метод. пособие / авт. Т.Ю. Артюгина. – Архангельск: АО ИППК РО, 2009. – 58 с.
5. Боровская Н.Н., Шарыгина Н.В., Кирилова А.П. Учебные экологические проекты в современном образовании / Под ред. Н.Н. Боровской. – Архангельск, 2005. – 54 с.
6. Организация социально значимой деятельности в учреждениях дополнительного образования: социально – образовательные проекты. Из опыта работы \ авт. – сост. Т.Н. Ковязина, Н.Е. Галицына. – Волгоград: Учитель, 2010. – 153 с.
7. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144с.
8. Щербаков И.Н., Щербакова Е.А. Опыт проведения форума по безопасности дорожного движения в Ростовской области // Вестник НЦБЖД. - 2015. - № 4 (26). - С. 70-73.
9. Диссеминация опыта выполнения социально значимых проектов на международном конгрессе "Безопасность на дорогах ради безопасности жизни" в Санкт-Петербурге / И.Н. Щербаков, Е.А. Щербакова, Н.А. Конько, Е.Р. Махмудова, А.Б. Шулакова. В сб.: Технологии транспортных процессов на Дону 2016. - Новочеркасск: Лик, 2016. - С. 56-59.

10. Создание и развитие волонтерского движения по безопасности дорожного движения студентами-политехниками в городе Новочеркасске / И.Н. Щербаков, Е.А. Щербакова, А.А. Монетова, Д.А. Гордеева. В сб.: Технологии транспортных процессов на Дону 2016. - Новочеркасск: Лик, 2016. - С. 60-64.
11. Щербаков И.Н., Веренцова Е.А., Слепокурова Е.В., Быкадоров Д.В. Формирование у детей навыков безопасного участия в дорожном движении с использованием технологий виртуальной реальности / в сборнике: Технологии транспортных процессов на Дону 2016. - Новочеркасск: Лик, 2016. - С. 52-55.
12. Щербаков И.Н. Основы безопасного поведения на дороге: учеб. -метод. Пособие / Юж. -Рос. гос. техн. ун -т (НПИ). - Новочеркасск: Изд -во "Лик", 2011. - 30 с.
13. Диагностика состояния актуальных проблем математического образования: коллективная монография; Южный федеральный университет.- Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. - 206 с.
14. Ахмадиева Р.Ш., Воронина Е.Е., Минниханов Р.Н. и др. Обучение детей дошкольного возраста правилам безопасного поведения на дорогах: учеб. пособие под ред. Р.Н. Минниханова и Д.М. Мустафина. – Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2008. – 324 с.
15. Цикл занятий для детей дошкольного возраста по обучению правилам безопасного поведения на дорогах: сборник конспектов занятий / Г.А. Галеева, С.М. Гаффарова, З.Л. Ишниязова, Р.Ш. Ахмадиева и др.; Под общей ред. Д.М. Мустафина. – Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2009. – 240 с.
16. Щербакова Е.А., Щербаков И.Н. Диагностика состояния дополнительного образования в области математики и информатики / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 259-262.

**Педагогика**

**УДК: 378.11**

**доктор педагогических наук, профессор Юсупов Виталий Зуфарович**

Автономная некоммерческая организация высшего образования  
«Московский гуманитарный университет» (г. Москва)

### **СУЩНОСТЬ И МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье дан анализ исследований проблем управленческих решений, их качества и эффективности, обоснована специфика и представлена структурная модель процесса принятия управленческих решений в проектной деятельности образовательной организации.

*Ключевые слова:* управленческое решение, процесс принятия управленческого решения, проектная деятельность, структурная модель.

*Annotation.* In the article the analysis of researches of problems of management solutions, their quality and efficiency, justified by the specificity and representation-Lena structural model of the process of managerial decision-making in Pro-actnow activities of an educational institution.

*Keywords:* management decision, process of decision-making, project activities, structural model.

**Введение.** Управленческому решению принадлежит исключительно важная роль в управленческом процессе. В междисциплинарном словаре по менеджменту оно характеризуется как творческое, волевое действие субъекта управления на основе знания объективных законов функционирования управляемой системы и анализа информации о её состоянии [5, с. 97]. В словаре основных терминов и понятий менеджмента управленческое решение трактуется как акт деятельности менеджера или управляющей подсистемы, ведущий к разрешению проблемы и тем самым определяющий нормальное функционирование и развитие системы. В числе одного из оснований классификации управленческих решений авторы словаря называют предопределённость и выделяют запрограммированные решения, которые однозначно заданы ситуацией, и незапрограммированные решения, принимаемые в неординарных обстоятельствах, когда требуемые шаги трудно предугадать [4, с. 211-212].

Такие неординарные обстоятельства характерны для управления проектной деятельностью, когда решаются так называемые «неправильно определённые проблемы» со слабо развитой структурой с точки зрения операционных параметров (О. Акин, У. Рейтман, Г. Саймон).

**Изложение основного материала статьи.** Научный интерес к изучению проблем управленческого решения проявился в 50-х – начале 60-х годов прошлого века, когда в американском менеджменте на стыке теории организации, экономики и социологии сформировалось новое научное направление, получившее название «школа принятия решений». Её исходные положения были сформулированы в работах Г. Саймона, Дж. Марча, М. Старра, в которых предметом исследования явились такие категории, как «решение», «процесс принятия решений», «система принятия решений», «типологические характеристики принятия решений» и т.п. На основе разработанных учёными теоретических положений, стали осуществляться многочисленные прикладные исследования, нацеленные на решение проблем рационализации управленческой практики. Значение формирования «школы принятия решений», её влияния на теорию и практику управления (особенно в бизнесе) стало предметом анализа в работе Л.И. Евенко, посвящённой развитию организационных структур управления промышленными корпорациями в США [2].

В 60-80-е годы были осуществлены исследования В. Врума и У. Йетона, Р. Блейка и Д. Моутона, Д. Левиннджера и Б. Шнайдера в области создания моделей управленческих решений; С. Янга, посвящённые информационным аспектам организационных процессов принятия управленческих решений; П. Луоренса и Дж. Лорша, Э. Милнера и А. Райса, рассмотревших влияние различных типов внешней организационной среды на структуру, формы и методы управленческих решений.

В эти же годы в отечественной науке начались исследования отдельных аспектов принятия управленческих решений, что нашло отражение в работах В.Г. Афанасьева, Б.М. Гришани, О.А. Дейнеко, О.А. Козловой, Д.М. Крука, Б.З. Мильнера, А.С. Петрова, Г.Х. Попова, Ф.М. Русинова, И.М. Сыроежкина. В самом конце 90-х годов Н.С. Карданская и Р.А. Фатхутдинов выпустили учебные пособия для вузов, посвящённые основам разработки управленческого решения.



В конце прошлого и в начале нынешнего века выполнен ряд диссертационных исследований, посвящённых подготовке и принятию управленческих решений в производственном процессе (Г.М. Горелов, Б.С. Сартбаев), в перестройке хозяйственного механизма предприятия (Е.Б. Лисицын, И.В. Невраева), в системе обучения кадров (Л.А. Гинис, П.А. Кросс), в управлении научной деятельностью вузов (М.В. Зубков, В.В. Ремесленников). С.В. Калинина исследовала экономические аспекты повышения эффективности управленческих решений в образовательных учреждениях [3]. В числе научных работ последних лет следует выделить коллективную монографию под редакцией А. Н. Асаула под названием «Теория и практика разработки, принятия и реализации управленческих решений в предпринимательстве» [7].

Большинство исследователей проблем управленческих решений вводят различие между самим решением и процессом его принятия. Понятие «управленческое решение» трактуется как социальный волевой акт (Ю.А. Тихомиров, И.П. Шадрин и др.); волевое действие, состоящее в выборе цели и способов ее достижения (О.В. Козлова, С.Л. Савин и др.); выбор определенного сочетания целей действий и способа использования имеющихся ресурсов – трудовых, материальных, денежных и др. (Ю.С. Солнышков, М. Марков и др.); совокупность сигналов, команд управления (Д.М. Крук, А.А. Годунов и др.); первая исходная функция управления (А.А. Аскеров, Г.Х. Шахназаров и др.), специфический продукт управленческого труда на всех уровнях управления (Г.Э. Слезингер, И. Кадар, П. Ковач и др.).

Рассматривая процесс принятия управленческого решения, исследователи обращают внимание, что он складывается из отдельных актов, процедур (В.В. Дружинин, Д.С. Конторов, А.И. Берг и др.); развивается во времени (Б. Гурней); представляет собой преобразование исходной информации в информацию управленческого решения (В.Г. Афанасьев).

В исследованиях учёных, посвящённых проблемам принятия управленческих решений, общего мнения о количестве и составе этапов этого процесса не существует. Чаще всего называются от 3 до 5-7 этапов. Приведём в качестве примера несколько используемых названий этапов:

- признание необходимости решения (О.С. Виханский, А.И. Наумов), подготовка решения (И.М. Герчикова);
- диагноз проблем (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури), выделение и определение проблем (Б.З. Мильнер), постановка проблем (А.Г. Поршнев);
- выработка решения (О.С. Виханский, А.И. Наумов, А.Г. Поршнев); подготовка решения (И.М. Герчикова), выбор решения (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури);
- выполнение решения (О.С. Виханский, А.И. Наумов), реализация решения (И.М. Герчикова), организация выполнения решения (А.Г. Поршнев).

Таким образом, анализ литературы показывает, что в теории управления преобладает точка зрения, что процесс принятия управленческого решения характеризуется временной протяженностью и представляет собой последовательность смены этапов. Само же управленческое решение – это волевое действие (акт) субъекта управления, которое должно обеспечить решение определённой проблемы.

В изучении управленческих решений важное значение имеет выявление критериев и показателей их качества и эффективности. При этом одни исследователи не разграничивают эти понятия, другие хотя и считают их близкими, тесно связанными друг с другом, но не идентичными. Так, В.В. Ремесленников, исходя из представления о процессе принятия решений как совокупности стадий их разработки и реализации, отмечает целесообразность по отношению к теоретически найденному решению применять понятие качество, а к практически реализованному решению – эффективность [6, с. 14]. Иначе говоря, оценку качества управленческого решения возможно осуществлять безотносительно к полученному результату, используя для этого совокупность характеристик, выражающих основные требования к таким результатам. Таким образом, под качеством управленческого решения следует понимать степень соответствия найденного способа решения проблемы определённой совокупности характеристик, состав которых задан.

Исследование проблемы эффективности управленческого решения показало, что оно заключается не столько в его абсолютной правильности, сколько в том, что, будучи последовательно и в срок реализованным, оно, благодаря своей правильности, достигает поставленных целей и обеспечивает повышение качества работы управляемой системы. Следовательно, эффективность управленческих решений обусловлена и качеством принятых решений, и качеством их реализации. Для оценки эффективности управленческих решений необходимо установить соотношение действительных результатов деятельности управляемой системы, полученных в результате реализации принятых решений, и операционно заданных целей его развития. В результате появляется возможность определить степень эффективности целостного процесса принятия управленческих решений.

Интерес к проблемам принятия управленческих решений нашел отражение в зарубежной и отечественной педагогической науке. Так, например, исследуя специфику управления школой как открытой системой, Дж. Берон, Р. Глэрт, М. Джонсон, У. Йох, А. Де Калове, Дж. Купман, Э. Маркс, М. Петри и другие авторы значительное место отводят обоснованию и способам реализации идеи широкого привлечения учителей и учащихся к выработке решений и определению конечных результатов развития школы. В концепции целевого управления образованием, сформированной на основе методологии ситуационного подхода, генеральной линией стала разработка согласованных на различных уровнях организации целей развития школы и подготовка совместно с подчинёнными средств их достижения и оценки (П. Дракер, Дж. Миллер и др.).

В отечественной науке вплоть до 80-х годов прошлого века традиционные подходы к управлению школой были преимущественно обращены лишь на решение собственных внутришкольных управленческих проблем. Начиная с 90-х годов исследования в области управления школой стали осуществляться с использованием достижений общей теории управления социальными организациями. В работах В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, П.И. Третьякова и др. было обосновано представление о том, что поскольку институтам сферы образования присущи все атрибуты социальных структур, необходимо распространить на образование основные положения менеджмента, включая механизмы принятия решений в управлении нововведениями. При этом справедливо указывалось на специфику управления образовательной организацией, своеобразии его предмета и объекта, методов изучения и осуществления управленческого процесса в сфере образования.

С позиций системного подхода школа стала рассматриваться как открытая система. При таком подходе к управлению, отмечал В.С. Лазарев, в центре внимания оказывается процесс принятия решений на всех

уровнях организации, которая «представляет собой совокупность центров принятия решений, связанных между собой каналами коммуникаций. Задача состоит в том, чтобы на каждом уровне организации принимались решения, соответствующие её интересам и скоординированные между собой» [8, с. 14].

На рубеже XX и XXI века наука управления школой стала активно «изучать процессы решения управленческих задач и получать знания о том, при каких условиях эти задачи будут решаться наилучшим образом» [8, с. 33]. Такой подход стал особенно актуальным в исследовании проблем развития образовательных организаций, одним из способов решения которых является проектная деятельность.

Принятия управленческих решений в проектной деятельности образовательной организации является предметом исследований автора настоящей статьи и выполненного под нашим руководством диссертационного исследования Богданова А.И. (материалы его диссертации использованы в статье) [1; 8]. Результаты проведённой научной и экспериментальной работы позволили обосновать и сформулировать наименование шести этапов процесса принятия управленческих решений:

1. Анализ ситуации, определение и детализация проблем.
2. Установление критериев качества управленческого решения.
3. Выявление различных способов решения проблем.
4. Сравнение и выбор варианта управленческого решения.
5. Организация выполнения управленческого решения.
6. Контроль и коррекция управленческого решения.

Проектная деятельность в теории и практике чаще всего связывается с иницированием, планированием, реализацией и завершением проекта. В образовательных организациях преимущественно разрабатываются и осуществляются педагогические, образовательные и социальные проекты. Первые из них являются результатом педагогической деятельности по проектированию таких объектов сферы образования, как образовательная программа, образовательная среда, образовательный процесс, индивидуальное развитие его субъектов и т.д.

Проведённое исследование авторов статьи позволило выявить совокупность специфических особенностей действий субъектов и объектов принятия управленческих решений в проектной деятельности, осуществляемой в образовательной организации. В их числе:

- самоопределение субъектов принятия управленческих решений относительно ценностных оснований проектной деятельности, в соответствии с которыми эти решения разрабатываются и реализуются. Это предполагает чёткое определение и выражение данных оснований, выработку обязательных требований к принимаемым решениям, согласование в коллективе образовательной организации единых исходных позиций для выбора возможных способов решения управленческих задач, формирование общности взглядов на механизмы подготовки и осуществления проекта;

- трансформация оснований принятия субъектами управления решения в проектной деятельности, поскольку расширяется объём информации о предмете решения, осуществляется рефлексия ранее предпринимаемых управленческих действий, изменяется сама образовательная организация как открытая система, появляются новые требования и критерии качества и эффективности управленческого решения;

- расширение субъектного базиса принятия управленческих решений в проектной деятельности, так как его субъекты и объекты (руководители образовательной организации; руководители, участники, субъекты окружения проекта) обладают способностью к самоорганизации, саморазвитию, самоизменению. Без учёта потенциала этих способностей, организации диалогового взаимодействия и расширения числа инициаторов, разработчиков и реализаторов нововведений трудно ожидать эффективности управленческих решений в проекте;

- формирование полицентричности структуры управления проектной деятельностью в связи с использованием проектных механизмов в линейных, функциональных, линейно-функциональных структурах, а так же применением матричных, модульно-проектных и других организационных структур в проектной деятельности в образовательной организации;

- соответствие нормативной базы осуществления управленческих решений субъект-субъектным отношениям участников проектной деятельности, индивидуальному социально-педагогический характеру связей с внешним социумом.

На основании этого вывода авторами статьи разработана и представлена в табличной форме модель структуры процесса принятия управленческих решений в проектной деятельности образовательной организации, которая даёт представления о взаимосвязи последовательности этапов рассматриваемого процесса и особенностях действий субъектов их принятия.



**Модель структуры процесса принятия управленческих решений (УР) в проектной деятельности (ПД) образовательной организации**

Этапы процесса принятия управленческих решений	Особенности действия субъектов управленческих решений				
	Самоопределение субъектов УР по ценностным основаниям	Трансформация оснований принятия УР в проектной деятельности	Расширение субъектного базиса УР в ПД	Полицентричность структур управления	Соответствие нормативной базе УР отношениям субъектов ПД
1. Анализ ситуации, определение и детализация проблем	Определение ценностных оснований для решения проблем проекта	Выявление и формулировка актуальных проблем. Определение состава необходимых ресурсов	Формирование системы отношений субъектов ПД и её окружения	Определение места нововведений в системе работы образовательного учреждения	Представление о нормативной модели, в рамках которой проблема может быть решена
2. Установление критериев качества УР	Определение обязательного минимума требований к УР	Установление состава требований к управленческому решению	Разработка требований к составу участников проекта и отношениям между ними	Требования к структуре управления нововведениями	Требования к нормативной модели
3. Выявление различных способов решения проблем	Согласование единых оснований и возможных способов решения проблем	Анализ массового и передового опыта, рефлексия собственного опыта	Регламентация отношений между участниками ПД	Учёт возможных вариантов организационной структуры нововведения	Подготовка возможных вариантов нормативной модели
4. Сравнение и выбор варианта решения	Установление общих подходов к выделению критериев	Определение состава критериев эффективности УР	Оптимизация выбора варианта УР с учётом субъект-субъектных отношений	Наличие структуры управления, способной реализовывать выбранный вариант УР	Установление непротиворечивости выбранного варианта УР
5. Организация выполнения УР	Определение общности позиций в направлениях реализации нововведений	Разработка плана реализации нововведений и наличие условий его выполнения	Мотивация участников проектной деятельности	Апробация жизнеспособности новой оргструктуры	Реализация нормативной модели
6. Контроль и коррекция УР	Минимизация допустимых отклонений от принятых решений	Формирование системы контроля и коррекции	Анализ причин отклонений	Внесение изменений в структуру управления	Внесение изменений, дополнений в нормативную модель

**Выводы.** Принятие управленческих решений в проектной деятельности образовательной организации представляет собой акт волевого действия его субъектов, который ведёт к решению проблемы, связанной с осуществлением изменений и развитием организации. Выявление и закономерный синтез общих для принятия управленческих решений в любой сфере деятельности сущностных оснований со специфическими характеристиками, обусловленными содержанием и структурой проектной деятельности в образовании даёт основание для разработки принципиальной структурной модели, отражающей взаимосвязь и взаимозависимость этапов жизненного цикла управленческого решения и особенностей действий его субъектов в проектной деятельности образовательной организации.

**Литература:**

1. Богданов А.И. Принятие управленческих решений в проектной деятельности образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2001.
2. Евенко Л.И. Организационные структуры управления промышленными корпорациями в США. – М.: Экономика, 1983.
3. Калинина С.В. Повышение эффективности управленческих решений в образовательных учреждениях : Дис. ... канд. экон. наук. – Омск, 2001.
4. Кисляков Г.В. Менеджмент: основные термины и понятия: Словарь / Г.В. Кисляков, Н.А. Кислякова. – М.: Высшая школа, 2009
5. Меджисциплинарный словарь по менеджменту. – М.: Дело, 2005.
6. Ремесленников В.В. Совершенствование процесса принятия решений в управлении производством : Дис. ... канд. экон. наук. – М.: 1980.
7. Теория и практика разработки, принятия и реализации управленческих решений в предпринимательстве / А. Н. Асаул, В. П. Грахов, О. С. Коваль, Е. И. Рыбнов; под ред. заслуженного деятеля науки РФ, д-ра экон. наук, профессора А. Н. Асаула. — СПб.: АНО «ИПЭВ», 2014.

8. Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие / Под ред. В.С. Лазарева. – Центр соц. и экон. исслед., 1997. – 336 с.

9. Юсупов, В. З., Богданов, А. И. Принятие управленческих решений в образовательном проекте: учебное пособие. – 2 изд. стереотип. - М.: НОУ ВО СФГА, 2015. – 112 с.

Педагогика

УДК:

аспирант Юшкевич Елена Викторовна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург),

заместитель директора

Государственное бюджетное образовательное учреждение школа №371 (г. Санкт-Петербург)

### СОВРЕМЕННЫЙ ПОДРОСТОК: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО САМОРАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности саморазвития современных подростков 21 века. Подробно рассмотрены психолого-педагогические характеристики этапов подросткового возраста.

*Ключевые слова:* саморазвитие, подростки, подростковый возраст, кризис, самосознание, личность.

*Annotation.* The article examines the features of the self-development of teenagers of the 21st century. Psychological and pedagogical characteristics of the stages of adolescence are considered in detail.

*Keywords:* self-development, adolescents, adolescence, crisis, self-awareness, personality.

**Введение.** В понимании саморазвития мы будем придерживаться подхода В.И. Слободчикова [7], который полагал, что саморазвитие - это процесс внутреннего преобразования человеком самого себя, связанный с овладением знаниями, поведением и реакциями, с целеполаганием и проектированием хода собственного развития в условиях социальной внешней среды, с помощью которого человек становится субъектом собственной жизни. Таким образом, человек сам должен принять на себя определенную меру ответственности за то, что он делает, за свое развитие, сам должен находить выход из сложных ситуаций, определять смысл своей жизни в целом. Сформировать все это извне невозможно. Можно лишь создавать условия для саморазвития, оказывать личности поддержку и помощь в этом процессе, но ни в коем случае не навязывать ей ценности и какие-то трафаретные пути продвижения вперед, даже если эти пути оказались для кого-то эффективными.

**Формулировка цели статьи и задач.** Данная статья продолжает исследования понятия "саморазвитие" как одной из категорий педагогической науки. Задачей настоящей статьи является рассмотрение современных психолого-педагогических характеристик этапов подросткового возраста.

**Изложение основного материала статьи.** К концу 20 - началу 21 века интерес к проблеме саморазвития современного человека в современном образовании значительно вырос. Основными предпосылками такого роста, по мнению В.Г. Маралова [5], являются:

1. Позитивные социальные изменения, произошедшие в обществе. Люди почувствовали себя свободнее в определении своих планов, целей, намерений, интуитивно приблизились к пониманию себя как субъектов собственной жизнедеятельности.

2. Проникновение идей гуманистической психологии в общественное сознание, психологию и педагогику. Учение зарубежных психологов-гуманистов (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) постулировало тот факт, что личность строит себя сама, вмешательство в этот процесс не способствует развитию, а тормозит его.

В настоящее время все больше исследователей конструирует процессы «саморазвития», продумывает систему его мотивации, активации, создания благоприятных условий для роста [1, 2, 5].

Исследования О. Я. Пономаревой и П. Б. Кодесс [10] показывают, что саморазвитие уверенно входит в число доминирующих ценностей человека 21 века возраста 16-45 лет. В нашей статье рассматривается еще более ранний, подростковый возраст - возраст учеников основной школы. Наш практический и исследовательский опыт позволяет считать, что наибольшие успехи «саморазвития» происходят именно в этом возрасте.

Косвенные подтверждения тому обнаруживаются в отечественном социологическом исследовании «Исследовании возрастных групп, наименее вовлеченных в культурную жизнь», проведенном Талавером А., Чернышом А в 2016 году среди московских подростков. [8].

На основе проведенных диагностик, исследователи, в зависимости от досуговых предпочтений, интересов, способов получения знаний и информации, выделили четыре группы подростков («Потерянные» (44%), «Сверхсоциализированные» (26%), «Бунтующие» (15%), «Подростки-домоседы» (15%)). Статистические данные [Талавер А., Черныш А] показали следующее:

- «Потерянные» подростки, помимо наиболее распространенных функционально нагруженных дополнительных занятий - изучения иностранных языков (64%) и спорта (69%) - склонны заниматься творчеством, при этом чаще всего самостоятельно. Танцы и игра на музыкальных инструментах также входят в круг интересующих их занятий (25% и 24% соответственно); ими тоже занимаются самостоятельно. Помимо уроков представители этой группы предпочитают получать знания следующими способами: чтение (43%) и фильмы (43%), лекции (33%), свободное общение со старшими (32%). Как видно, максимальный процент активности отдается самостоятельным занятиям.

- «Сверхсоциализированные» подростки нацелены на всестороннее саморазвитие, которое повышает их шансы на жизненный успех. По сравнению с другими группами, здесь самые высокие проценты по предпочтению «полезных» видов дополнительных самостоятельных занятий — спорт (83%) и иностранные языки (70%). Они настроены на всестороннее развитие и чаще чем подростки в среднем занимаются самообразованием (37% против 32%), творчеством (43% против 39%), читают (63% против 58%). Представители группы «сверхсоциализированных» подростков заинтересованы в «саморазвитии» и готовы его самостоятельно планировать.

- «Бунтующие» подростки в целом предпочитают самостоятельные, творческие занятия. Они способны самостоятельно организовывать свой досуг: собираться для занятий спортом, создавать

музыкальные группы, устраивать фестивали, заниматься самостоятельным образованием т.д. Исследования способов получения знаний и информации показывает, что для «бунтующих» подростков предпочтительными оказываются самостоятельные занятия. Среди респондентов данной группы наиболее интересными образовательными форматами считаются просмотр фильмов (47%), чтение (47%) и лекции (37%), а также самостоятельное изучение (33%), что выше, чем среди прочих групп подростков. Хотя лидирует все же вариант «уроки в школе», но его выбрало меньшее число респондентов, чем в других группах (54% против 62% «потерянных» и 58% «сверхсоциализированных»).

- **«Подростки-домоседы»** предпочитают проводить время дома; причиной этого служит отсутствие интереса к жизни за его пределами. Преобладающий интерес среди представителей данной группы — компьютерные игры на фоне отсутствия профессионального интереса к компьютерам. Анализируя способы получения знаний и информации, исследователи отмечают, что в этой группе наиболее распространенным ответом на вопрос о предпочитаемом типе образования является вариант «уроки в школе» (59%). «Домоседы» слабо вовлечены в культурную жизнь, не ходят в музеи, на выставки и не заинтересованы в саморазвитии.

Анализируя данные исследования [8], можно сделать вывод: большинство отечественных подростков готовы заниматься самостоятельным образованием и развитием, понимают их ценность, настроены на саморазвитие. Аналогичное исследование зарубежных педагогов (Bhattacharya A., 2013 год) подтверждает, что подростки видят себя в качестве активных субъектов в собственном развитии, устанавливают цели личного роста, испытывают чувство когнитивного участия в выдвигании таких целей и работают в направлении их реализации [10].

Осознание важности саморазвития для подростков требует понимания основных характеристик подросткового возраста как в целом, так и применительно к процессу «саморазвития». Такое понимание может позволить преподавателям максимально эффективно воздействовать на механизмы саморазвития, оказывать помощь подросткам в момент «взрывного» роста их интереса к саморазвитию.

Остановимся на общих особенностях подросткового возраста, оценка которых зарубежными и отечественными педагогами на рубеже 20-21 веков претерпела серьезную трансформацию.

Так, в середине 20 века европейские ученые К.Бюлер и, чуть ранее, В.Штерн, полагали, что в подростковом возрасте начинают господствовать половые инстинкты и связанные с ними стремления и влечения, которые и определяют все поведение подростка, лежат в основе его поступков, чувств, интересов, мыслей и желаний и носят ярко-выраженный кризисный характер. Американские педагоги и психологи конца 60-х годов, например, Р.Кулен (R.G. Kuhlen), активно критикуя биологизаторскую теорию, относили к основным характеристикам подросткового возраста внезапное и резкое изменение всех сторон личности и кризисный характер подростковых колебаний и потрясений. Отечественные психологи и педагоги того же времени, например, В.А.Крутецкий и Н.С.Лукин, считали различного рода обострения, «взрывы», брожения, бунтарство и трагические коллизии порождением не столько биологических, сколько социально-экономических причин, и выделяли такие характеристики подросткового возраста как мощный подъем жизнедеятельности; глубокая перестройка организма; интенсивное формирование личности, энергичный рост моральных и интеллектуальных сил [4].

К концу 20 – началу 21 века, в связи с переориентацией с предметно-знаниевой на личностную парадигму образования, отечественные исследователи Д.Б. Эльконин, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн основными отличительными характеристиками подросткового возраста стали считать:

- повышенную плотность кризисных, критических состояний.
- чувство взрослости, тенденции к взрослости и связанное с ним социально-ориентированное поведение.
- Повышенное ощущение собственной субъектности.

Современные исследователи воспринимают и описывают подростковый период как период развития личности, период развития самосознания, считают его лучшей отправной точкой для саморазвития.

Изучая особенности саморазвития подростков академик РАО Д.И.Фельдштейн [9] отметил, что их характер четко прослеживается через изменение структуры:

- Самосознания;
- Способности к личностной рефлексии, представляющей собой форму осознания подростком как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей;
- Идеалов, которые будучи одним из проявлений социально развитой личности, в концепции Д.И.Фельдштейна, становятся не только образцом для подростка, но своеобразным внутренним критерием самооценки, регулятором личностного развития;
- Интересов, которые выражают направленность личности, ее интеллектуальную и эмоциональную активность.

Рассматривая стадийные особенности подросткового возраста [9], можно прийти к выводу, что «налицо глубокая дифференциация, расслоение внутри подросткового возраста, каждая стадия которого наполнена особым содержанием. При этом на старшей стадии идет процесс активного формирования тех элементов индивидуализации, выражающихся в стремлении определить свои возможности в обществе, развитие которых еще 20 лет назад было наиболее присуще следующему периоду — ранней юности. Представляется, что эти индивидуально-общественные устремления современного старшего подростка, обуславливающие его потребность в самореализации, могут и должны быть использованы как важнейший рычаг для интенсификации процесса развития личности». Следовательно, эффективность воздействия на «саморазвитие» будет выше во второй-третьей стадиях подросткового периода (12-15 лет), чем в первой (10-11 лет).

Меняющаяся социальная ситуация меняет у подростков 21 века и мотивы к обучению, и мотивы к саморазвитию. Для современного подростка, главной ценностью для которого стал он сам, саморазвитие становится одним из необходимых условий жизнедеятельности, активности и самосознания.

Весьма показательны с этой точки зрения результаты отечественных исследований мотивации к обучению, которые проходили по схожим схемам с разницей в несколько десятилетий:

- Исследование 1949-1951 годов - Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. [6] - показало, что основными мотивами учения были стремление получить в будущем хорошую профессию, служить Родине, ответственно выполнять порученное дело.

• Более чем через тридцать лет, в 1989 году похожее исследование А.Д. Андреевой[6] выявило, что мотивы учения изменились. Названные выше мотивы стали встречаться гораздо реже. Наиболее характерными стали мотивы самоутверждения и самосовершенствования, которые были не типичны для школьников прошлых лет. Резко увеличилась самооценка подростка в его собственных глазах.

• Исследования, проведенные в уже в XXI веке (Коновалова Н.Л., 2000) [6]показывают, что мотивы саморазвития дополнились стремлением к материальному достатку, благополучию, способности самостоятельно обеспечить свое благосостояние. Эти изменения отражают современную тенденцию развития общества, которая начала складываться в 1988-1991 годах. Несмотря на тот факт, что учителя, родители и подростки конца 20 века были единодушны в своем мнении, что школа должна готовить “человека, трезво глядящего на вещи, добывающегося в жизни своего”, 37% подростков добавили к этому способность самостоятельно обеспечить свое благосостояние и готовность брать на себя ответственность [6].

Возникает вопрос о том, как именно нужно воздействовать на саморазвитие с учетом обозначенных возрастных, стадийных и мотивационных особенностей подростков.

Мы разделяем точку зрения В.И. Слободчикова [7] о том, что педагог так же как в младшем школьном возрасте вводит подростка в новые области жизни, в сферы наук, искусств, культуры общения. Но внутри каждой области жизни взаимодействие с учителем взрослым должно строиться и развиваться по инициативе подростка, приглашающего (или не приглашающего) взрослого к участию и помощи.

В 21 веке роль взрослого для подростка состоит в возможно более отстраненной, ненавязчивой, анонимной поддержке подростковых инициатив, в создании условий для их осуществления. Новая функция взрослых в отношениях с подрастающими детьми – введение в новые сферы совместной жизни и поддержка детских инициатив по построению и сохранению совместности.

Новые ценности, цели и содержание образования невозможно реализовать в непосредственном педагогическом воздействии. Способности к самообразованию и к саморазвитию нельзя сформировать путем прямого педагогического действия. Если ученик не знает что-то или не умеет что-то делать, то педагог его научит. Однако саморазвитию научить нельзя, прямым образом от педагога к ученику эта способность не передается [3, 7, 10]. Ребенка нельзя заставить быть самостоятельным, самобытным, самодействующим, невозможно принудить его стать и быть личностью. Педагог может лишь создать условия, для того чтобы воспитанник сам выросал в меру этих подлинно человеческих способностей, встал на путь их обретения. Эти ценности и способности могут появиться и быть только в развитии, и не просто в развитии, а в саморазвитии, в развитии собственной самости, в развитии самого себя.

**Выводы.** Главной задачей педагогики саморазвития является введение личности ребенка в режим саморазвития, его стимуляция, формирование веры в себя, обеспечение инструментарием саморазвития. Исходя из этого, проблема учета психолого-педагогических характеристик подросткового возраста в ходе воздействия на саморазвитие, видится нам актуальной.

#### **Литература:**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. с. 261.
2. Вагина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека, М. 2002, с. 76-79
3. Даутова, О. Б. Становление самосознания учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности [Электронный ресурс]: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - М.: РГБ, 2003 (ИЗ фондов Российской Государственной библиотеки)
4. Крутецкий В.А. Лукин Н.С. Психология подростка / Просвещение – 1965 г.
5. Маралов В.Г. Основы самопознание и саморазвития. М., АCADEMA, 2004, с. 155
6. Реан А.А. Психология подростка. Спб.прайм ЕВРОЗНАК, Москва Олма - Пресс. 2003 г.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
8. Талавер А., Черныш А. «Исследование возрастных групп, наименее вовлеченных в культурную жизнь. Свободное время московских подростков.» Издание Государственного автономного учреждения города Москвы «Московский институт социально-культурных программ», 2016 г. При поддержке Государственного бюджетного учреждения культуры города Москвы «Центральная универсальная научная библиотека имени Н.А. Некрасова» ISBN 978-5-9906793-8-2.
9. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. / Вопросы психологии – 1988 г.
10. Шукина М. А., Психология саморазвития личности: субъектный подход, Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук, СПб; 2015.

**Pedagogy**

**UDK 37.032**

**candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Yakovleva Tatyana Vyacheslavovna**  
State Socio-Humanitarian University (Kolomna)

### **THE SYSTEM OF LEVELS OF COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF UNIVERSITY TRAINING**

*Annotation.* The article is devoted to the process and the result of the development of the level system of forming communicative competence of future teachers during their University training. The formation of communicative competence of future teachers is an integral part of the system of their professional-pedagogical formation. The development of the level system to determine the degree of communicative competence formation of the students of pedagogical areas will contribute to the improvement of their training as it will allow to develop the criteria of these competencies formation. A multi-level system of formation of communicative competence facilitates the process of student's entering the professional activity, so as a future teacher and a practicing teacher are in different positions regarding pedagogical activity and pedagogical process. The presented system provides a gradual complication of the student activity on several parameters: the object of activity (interaction with an individual and with a group.); the content of activities (from mastering the elementary skills of pedagogical communication to generalized communicative skills involving proficiency in methods and techniques of pedagogical activities); the

nature of activities (reproductive or creative). Basing on our own theoretical and practical research, we present a table, organizing the levels and criteria of formation of communicative skills on the stages of solving different kinds of problems: analytical, constructive and practical. It was created on the analysis of the structure, content and the amount of communicative skills necessary for increasing the efficiency of pedagogical activity.

*Keywords:* communicative (communication) competence, communicative (communication) skills, the system of levels (the level system), criterion, pedagogical tasks (analytical, constructive, performing).

**Introduction.** As a result of the analysis of works on the problem of formation of communicative skills and of our own pedagogical experience, we proposed the following definition of communicative (communication) skills. Communicative (communication) skills are a set of actions aimed at the exchange of information, perception and understanding of communication partners, management of interaction and self-regulation in changing conditions, creative use of communication knowledge, skills and means of communication in accordance with the goals and objectives of interaction. The formation of communicative competence which students need in the sphere of pedagogical communication goes through several stages at the University: 1) acquaintance with the essence of communicative competence; 2) the absorption of standard techniques of the communicative impact; 3) bringing communication skills to automaticity; 4) the development of improvisation in the application of skills. Every student at any of these stages reaches a certain level of proficiency in communicative competence. Very often these levels are different. This is due to many reasons: the tendency to the communicative activities, qualities of character, knowledge of the characteristics of the communication opponent, the awareness about the forms and methods of improvement of their own skills of communication and explanation of communicative behavior.

**The definition of the purpose of the article.** The purpose of this article is to review the development of the level system of formation of communicative skills of future teachers in the process of university training and specification of indicators of formation of communicative competence of students of pedagogical specialties for each level.

**The presentation of the main material of the article.** Different students over the years of study at the University assimilate different models of pedagogical activity, differing in their performance, skill level. This is due to the different motivation of mastering the skills and psychological characteristics of the individual. One of the most important aspects of improving the psychological and pedagogical training of teachers is the development of the levels of forming communicative competence, contributing to the determination of the dynamics of the University education effectiveness, the degree of professional readiness of the future teacher. To take into account all the diversity of aspects of the formation of communicative competence, we need to present the system of skills developed by us in the form of multi-level formation and arrange its elements in accordance with their importance. To develop a level system of communicative skills we first analyzed typical errors of interaction between students, young teachers and schoolchildren in order to clarify the gaps in knowledge about professional pedagogical communication and the ability to organize, implement and control it. Among these errors were the following: inability to reveal the causes of certain situations; decision-making based on intuition, not on psychological and pedagogical knowledge; low variability of decisions and inability to implement the selected communication skills in the immediate activities. And if we take into account the fact that the process of professional pedagogical communication is the decision of countless communicative tasks, the listed errors indicate the inability of solving them. In scientific literature a "level" is the ratio of "higher" and "lower" stages of development of objects or processes.

Some attempts to determine levels of general pedagogical knowledge and skills, including communicative ones, have been undertaken by many researchers: O. A. Abdullina [1], E. E. Borovkova [2], E. B. Bystrai, S. Kalmykova [3], N. In.Kuzmina, V. A. Slastenin [4], G. S. Trofimova [5], N. Yazykov [3] and others. They have developed various systems of levels. For example, the classification of levels including reproductive, reproductive-creative, creative-reproductive and creative is offered by O. A. Abdullina, S. Kalmykova, N. YAzykov and others. V. A. Slastenin adds to them an intuitive level at which the students possess a certain set of "initial" skills. E. E. Borovkova in her dissertation research extends the number of levels of communicative skills through imitating-reproducing, combining-productive and creative.

It should be noted that all of these levels equally apply to the intellectual, gnostic, labor, organizational and other competencies. As well as the system of levels supported by Bystrai E. B., I. V. Zabrodina, L. A. Savenkova, G. S. Trofimova and others. It includes low, medium and high levels of development of communicative skills. In our opinion, it is the best division, as it reflects the theory of the gradual development of skills. In addition to these three we see the initial /elementary/ level, which is characterized by the lack of students' knowledge and skills in the field of educational communications and authoritarian orientation in communication.

A multi-level system of formation of communicative competence facilitates the process of student's entering the professional activity, so as a future teacher and a practicing teacher are in different positions regarding pedagogical activity and pedagogical process. The activity of a future teacher is the acquisition of knowledge, the activity of a practicing teacher is training and upbringing. The change of positions takes place abruptly and with certain difficulties. For this reason the presented system provides a gradual complication of the student activity on several parameters: the object of activity (interaction with an individual and with a group.); the content of activities (from mastering the elementary skills of pedagogical communication to generalized communicative skills involving proficiency in methods and techniques of pedagogical activities); the nature of activities (reproductive or creative).

In the first stage of the development of level system the level of mastery was distinguished, in which search and experiment are generating new forms and methods of pedagogical influence. But gradually we came to the conclusion that the level of mastery characterizes the activity of a teacher-master, and its formation is unlikely possible in the period of University training. That is why we limit ourselves to the four named levels. Each of the levels interacts with preceding and subsequent ones. In the transition from one stage to the next the level of readiness of students to the process of communication and to the solution of professional pedagogical problems with the use of communicative skills increases. Very often, bypassing the elementary level, the student moves from low through medium to high level.

Here is a brief description of the listed levels of development of communicative skills.

Initial /elementary/ level is characterized by a lack of knowledge about the essence of the system of communicative abilities; a lack of psychological readiness to implement educational actions and motivations; the discrepancy between the purpose and pedagogical action; indifferent or negative attitude to communication with

pupils; non-possession of the means of communication (verbal and non-verbal); a primitive implementation of pedagogical actions.

The low level is characterized by a lack of knowledge for proper communication with the pupils; controversial motives; inappropriate, slow and inaccurate pedagogical actions; the construction of a pedagogical action on everyday experience; a passive attitude to communication with pupils.

The medium level is characterized by good knowledge needed to establish a pedagogically appropriate relationships with pupils; conscious motives; the conformity of the teaching action with the targets of the communication; a predominance of stereotyped forms of pedagogical influence.

High level is characterized by deep and strong knowledge of communicative skills; the presence of psychological readiness for communication; appropriateness and effectiveness of pedagogical action; the possession of the means of communication, elements of originality and innovation; active attitude to communication with pupils.

Early experimental work on forming future teachers communicative competence was preceded by the choice of certain parameters characterizing the process of mastering the above competence. Criteria of formation were selected as the indicators [6]. The word "criterion" comes from the Greek word "kriterion" – "a measure for evaluation". Criterion is a sign on the basis of which the evaluation is carried out. The methods of research that allowed to identify and develop the level system of communicative competence of future teachers forming include the analysis of the responses, interview, observations, expert assessment, self-assessment, survey, analysis of reports on teaching practice, self-analysis and analysis of communication situations.

In the result of the analysis of the structure, content and volume of communicative skills necessary for increase of efficiency of pedagogical activity it is possible to develop the table that systematize the levels and criteria of formation of communicative skills on the stages of solving different kind of problems: analytical, constructive and practical (see table).

Table 1

<i>Levels of formation of communicative skills</i>	<i>Criteria of formation of communicative skills on the stages of the solving</i>		
	<i>analytical tasks</i>	<i>constructive tasks</i>	<i>practical tasks</i>
<i><u>Initial /elementary/</u></i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lack of knowledge about the system of communicative skills.</li> <li>2. Professional unawareness and lack of motivation of the analysis of pedagogical situations.</li> <li>3. Ignorance of the essence of the concepts "identity" and "reflection"</li> <li>4. The inability to independently analyze pedagogical facts and phenomena.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The alignment between knowledge gained as a result of analysis of pedagogical situations and their application in subsequent pedagogical communication.</li> <li>2. The inability to determine the purpose of designing the contents and methods of future pedagogical interaction.</li> <li>3. Helplessness in choosing the appropriate communicative skills.</li> <li>4. Primitive and stereotyped methods selected for pedagogical interaction.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The discrepancy between selected communicative skills and the aim of interaction.</li> <li>2. Complete lack of professionalism in performing actions.</li> <li>3. The pedagogical action is inappropriate.</li> <li>4. Communicative skills are primitive.</li> </ol>
<i><u>Low</u></i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The lack of knowledge of system of communicative skills as the means of solving of professional and pedagogical tasks.</li> <li>2. Intuitive analysis of samples of teaching experience.</li> <li>3. Poorly formed skills of identification and reflection.</li> <li>4. Solving analytical tasks on the instruction proposed.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The inconsistency of motives of the selection of pedagogical actions.</li> <li>2. Misunderstanding of the internal logic of the content and structure of pedagogical communication.</li> <li>3. The selection of communicative skills and designing of follow-up communication with the help of a teacher.</li> <li>4. The long duration of the search for optimal communicative skills.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inappropriate choice of pedagogical actions.</li> <li>2. The choice of communicative skills is based on everyday experience, without the use of scientific knowledge and analysis of pedagogical situations.</li> <li>3. The untimely use of communicative skills.</li> <li>4. The lack of original communicative skills, the predominance of stereotypical forms.</li> </ol>
<i><u>Medium</u></i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The perceived needs in the knowledge of the system of communicative skills as the means of solving of professional and pedagogical tasks.</li> <li>2. Ability to convert theoretical knowledge into concrete conclusions, but the their rare use.</li> <li>3. Underdeveloped skills of reflection and identification in the knowledge, though their necessity in the</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Not always correct interpretation of the results of analysis of pedagogical situations.</li> <li>2. A good understanding of the internal logic of the content and structure of pedagogical communication.</li> <li>3. The combination of autonomy in the selection of communicative skills and the construction of pedagogical communication with the elements of reproduction.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Not always clear sense of purpose, and as a result, a discrepancy of selected communicative skills.</li> <li>2. The systematic use of communication skills to resolve typical pedagogical tasks only under conditions of simulated teaching.</li> <li>3. Frequent correlation of the pedagogical action with moments of pedagogical situations.</li> <li>4. A rare expression of</li> </ol>

	process of communication is realized. 4. The ability to analyze typical pedagogical facts and phenomena presented in recorded form.	4. Fast enough finding of productive methods of pedagogical influence.	originality in the use of pedagogical actions.
<b>High</b>	1. Awareness of the need for the formation of the systems of communicative skills; mastery of methodological and theoretical knowledge on the problem of formation of communicative skills. 2. The ability to analyze unusual situations observed during teaching practice. 3. Pronounced capacity for reflection and identification. 4. Ability to creatively modify traditional methods and ways to solve problems and prediction of the results of pedagogical practice.	1. The productivity of the use of the results of the analysis of pedagogical activities. 2. A clear understanding of the internal logic of the content and structure of pedagogical communication. 3. Self-selection and construction of content and original ways of future cooperation. 4. Almost instant finding of appropriate communicative skills.	1. The accordance of selected communicative skills with the targets of pedagogical interaction. 2. Economical implementation of pedagogical actions, not only in simulated teaching activities, but also in the solution of atypical tasks in the conditions of pedagogical practice. 3. Timeliness of communicative skills. 4. The presence in the pedagogical action the elements of originality and innovation.

**Conclusions.** Поэтому в дальнейшем для каждого уровня были разработаны критерии сформированности коммуникативных умений, позволившие более точно определять динамику развития коммуникативной компетентности. After the analysis of specificity of the studied skills and realizing that the process of formation of the system of communicative skills is complex and multidimensional, as it implies the acquisition of knowledge about their nature and structure, some changes in patterns of communication, development of an own style of interaction, mastery of self-selection of adequate communicative skills, was made the conclusion about the impossibility of choosing a single indicator that would quantitatively and qualitatively measure changes in the degree of the named skills. Therefore subsequently for each level the criteria for the formation of communicative skills were developed, which allowed to determine more accurately the dynamics of the development of communicative competence. Undoubtedly the criterion-level system to a certain extent relative. These features are not strictly differentiated and not mutually exclusive, but can serve as a guide to identify the dynamics and trends of formation of pedagogical skill. These indicators were used in the course of stating, forming and control stages of the experiment.

**References:**

1. Abdullina O.A. Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedago-gicheskogo obrazovaniya: Dlya ped.spec.vuzov. – 2-e izd., pererab. i dop. – M.: Prosveshchenie, 1989. – 139 s.
2. Bystraj E.B. Formirovanie umenij pedagogicheskogo obshcheniya u studentov mladshih kursov pedvuza: Dis.... k.p.n. – Chelyabinsk, 1992. – 173 s.
3. Kalmykova S., Yazykov N. Gotovim pedagogicheskie kadry // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 1994. - №4. – S. 105-108
4. Slastenin V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki. – M.: Prosveshchenie, 1976. – 160 s.
5. Trofimova G.S. Osnovy pedagogicheskoy kommunikativnoj kompetentnosti: Uchebnoe posobie / Udm.gos.un-t. – Izhevsk: Izd-vo udm.un-ta, 1994. – 75 s.
6. YAkovleva T.V. Kriterii sformirovannosti kommunikativnyh umenij u studentov pedagogicheskikh special'nostej // XXVI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konfe-renciya po problemam fizicheskogo vospitaniya uchashchihsya «Chelovek, zdorov'e, fiziche-skaya kul'tura i sport v izmenyayushchemsya mire»: Materialy konferencii / Minister-stvo obrazovaniya Moskovskoj oblasti; GOU VO MO «Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet» [i dr.]. – Kolomna: GSGU, 2016. – S. 590-594.

## Педагогика

УДК: 376.42

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Яковлева Ирина Михайловна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»,  
Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва);

аспирант Скира Елена Васильевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»,  
Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва)

### СОСТОЯНИЕ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕШАТЬ ПРОСТЫЕ АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

*Аннотация.* В статье приведены результаты исследования, направленного на изучение современного состояния умений младших школьников с умственной отсталостью решать простые арифметические задачи на нахождение суммы, остатка, увеличение/уменьшения числа на несколько единиц, а также выделены методические условия, обеспечивающие эффективное обучение решению простым арифметическим задачам учащихся младших классов с умственной отсталостью. Выделены четыре дифференцированные группы учащихся по успешности решения задач.

*Ключевые слова:* учащиеся с интеллектуальными нарушениями, простые арифметические задачи, специальная (коррекционная) школа, специальная методика обучения математике.

*Annotation.* The article presents the results of the study aimed at studying the current state of the skills by younger pupils with mental retardation to solve simple arithmetic tasks for finding the sum, remainder, increasing/decreasing the number by several units, and also outlined the methodological conditions that provide effective learning for simple arithmetic tasks by younger pupils classes with mental retardation. There are four differentiated groups of pupils in depend of success of solving tasks.

*Keywords:* intellectual disability pupils, simple arithmetic tasks, special (correctional) school, special method of teaching mathematics.

**Введение.** Одной из важнейших задач обучения и воспитания школьников с умственной отсталостью является подготовка их к самостоятельной жизни в обществе. На ее решение направлены все учебные дисциплины, в том числе уроки математики, русского языка, социально-бытовой ориентировки, географии, труда и другие. Полученные знания и умения должны помочь школьнику справиться с проблемами, встречающимися в повседневной жизни (найти стоимость покупки, время в пути, расстояние и др.), и подготовить к выполнению ролей, которые играют люди в общественной жизни (покупатель, квартиросъемщик, домохозяйка, рабочий и т.д.).

Важную роль в этом направлении играет математика как учебный предмет, в том числе обучение решению арифметических задач. На уроках учитель показывает учащимся, что задачи ежедневно ставит сама жизнь и уметь решать такие задачи – значит, подготовить себя к ориентировке в окружающем мире. Решая задачи, ученики убеждаются, что многие математические понятия имеют корни в реальной жизни, в практике людей. Решение арифметических задач способствует пониманию основного смысла арифметических действий, помогает конкретизировать их. Также арифметические задачи расширяют кругозор школьников, знакомят их с новыми сведениями и фактами об окружающей действительности.

Обучение решению задач у умственно отсталых школьников затрудняется вследствие нарушения мышления и особенно таких его операций, как обобщение, анализ, абстрагирование, а также вследствие недостаточности внимания, восприятия, памяти, воображения, а также низкого уровня речевого развития. Также недостаточный опыт действий с различными предметными множествами создает значительные трудности при овладении умением решать арифметические задачи.

**Изложение основного материала статьи.** Изучению трудностей, возникающих при решении умственно отсталыми школьниками арифметических задач, и разработке подходов, оптимизирующих обучение, посвящены работы А.П. Антропова, И.В. Зыгмановой, Р.А. Исенбаевой, Н.Ф. Кузьминой–Сыромятниковой, М.И. Кузьмицкой, Н.И. Непомнящей, М.Н. Перовой, О.Н. Смалюги, И.М. Соловьева, П.Г. Тишина, А.А. Хилько, В.В. Эк.

Вместе с тем, в последние годы наблюдается изменение контингента обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, который характеризуется «утяжелением» состава учащихся [1]. Таким образом, в настоящее время возникла потребность в изучении умений решать арифметические задачи школьниками с умственной отсталостью. В последние годы подобных исследований не проводилось.

Нами было проведено исследований умений современных младших школьников с умственной отсталостью решать простые арифметические задачи. В констатирующем эксперименте приняли участие 67 учащихся с легкой умственной отсталостью, из которых 17 – ученики вторых классов и 50 - третьих классов. Исследование проходило на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида г. Москвы: колледж малого бизнеса № 4, структурное подразделение «Школа» и школа №108 (школьное отделение №1, школьное отделение №2).

На основе программы по математике нами была разработана методика констатирующего эксперимента.

Учащимся вторых классов предлагалось решить арифметические задачи на нахождение суммы («У Коли 6 книг, у Тани 3 книги. Сколько всего книг у Коли и Тани?») и на нахождение остатка («У Иры было 10 матрешек, 8 она подарила. Сколько матрешек осталось у Иры?»), а также задачи на увеличение числа на несколько единиц («У Маши 5 конфет, а у Димы на 4 конфеты больше. Сколько конфет у Димы?») и на уменьшение числа на несколько единиц («Аня собрала в саду 10 яблок, а груш на 3 меньше. Сколько груш собрала Аня?»).



Учащимся третьих классов предлагались для решения только задачи на увеличение числа на несколько единиц и на уменьшение числа на несколько единиц. Ученикам предлагалось сначала воспроизвести текст арифметической задачи и затем её решить.

По итогам констатирующего эксперимента мы выявили, что среди **учащихся вторых классов** только треть (29,4%) правильно решили задачу на нахождение суммы; одинаковое количество школьников (по 11,7%) правильно решили задачи на нахождение остатка и на увеличение числа на несколько единиц. Среди второклассников не было учеников, правильно решивших простую задачу на уменьшение числа на несколько единиц.

Таким образом, ученики вторых классов успешнее справились с решением задач, раскрывающих конкретный смысл арифметических действий. Значительно хуже они решили задачи, на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц.

Наиболее часто встречаемые ошибки при решении простых арифметических задач были связаны с неправильным выбором арифметического действия (например, вместо сложения выбирали вычитание); ошибками в формулировке ответа (например, Арина К. при ответе на вопрос задачи, сказала, что «9 книг у мальчика», вместо «у Коли и Тани 9 книг», а Аллен Т. вместо ответа на вопрос «Сколько всего книг у Коли и Тани?» дал ответ: «было 9 книг»); заменой или отсутствием наименований при записи решения (Георгий В. вместо «8 матрешек» написал «8 машин»). Также мы наблюдали ошибки, связанные с заменой числовых данных при списывании (например, Арсений П. – 5 конфет заменил на 6 конфет); привлечением к решению посторонних числовых данных (например, задача была про конфеты, а ученик привлек к решению 3 булочки); невниманием, проявляющимся в момент записи решения, когда ученик, записав пример на вычитание, решает его сложением ( $10 \text{ м.} - 8 \text{ м.} = 18 \text{ м.}$ ), и, наоборот, или, записав пример, переписывает второе слагаемое или вычитаемое в ответ ( $10 \text{ м.} - 8 \text{ м.} = 8 \text{ м.}$ ); вычислительными ошибками (6 кн. + 3 кн. = 10 кн.), а также неспособностью самостоятельно представить ситуацию, описанную в задаче.

Также нами были отмечены следующие особенности решения задач учащимися вторых классов: многие учащиеся не могли сразу включиться в работу; деятельность школьников характеризовалась общей неорганизованностью и недостаточной целенаправленностью; проявлялась склонность к решению арифметических задач по шаблону, стремление копировать решение предыдущей задачи, без учета ситуации, описанной в задаче; неспособность самостоятельно воспользоваться предметно-практической наглядностью для решения задач, так для иллюстрирования задачи были предложены предметы, однако никто из учащихся самостоятельно не воспользовался ими при решении задач, лишь после того, как экспериментатор обращал внимание школьников на предметы, некоторые приступали к манипуляциям с предметами; учащиеся проявляли нерешительность при решении задач, ждали подтверждения правильности своих действий со стороны экспериментатора, что свидетельствует о непрочном умении решать задачи, о неуверенности в своих силах.

Двое учащихся вторых классов (Валерий Г., Петр К.) не смогли самостоятельно решить задачи, а также воспользоваться помощью в виде предложенной наглядности. Им потребовалась помощь экспериментатора для перевода содержания задачи в предметный план и только после иллюстрирования условия задачи смогли выбрать арифметическое действие и решить задачу.

По итогам констатирующего эксперимента мы выявили, что среди **учащихся третьих классов** 30% школьников без искажения смысла воспроизвели текст простой арифметической задачи на увеличение числа на несколько единиц, а верно решили задачу 24% учащихся. 26% третьеклассников без искажения смысла воспроизвели текст задачи на уменьшение числа на несколько единиц, а верно решили задачу 22% школьников.

Учащиеся третьих классов наибольшее количество ошибок допустили при решении простой задачи на уменьшение числа на несколько единиц.

Наиболее часто встречаемые ошибки при воспроизведении условия арифметических задач, содержащих отношения «больше/меньше на» были связаны с заменой слов (например, вместо «больше» говорили «меньше»); неправильным воспроизведением или пропуском числовых данных, указанных в задаче (например, вместо «9 конфет» говорили «10 конфет», вместо «5 конфет» - «6 конфет»); с пропуском фрагмента условия задачи (например, вместо «У Маши 9 конфет, а у Димы на 5 конфет больше. Сколько конфет у Димы?» рассказывали задачу так: «У Маши конфеты. Сколько конфет у Димы?»); с пропуском вопроса задачи (например, вместо «Аня собрала в саду 10 кг яблок, а груш на 3 кг меньше. Сколько килограммов груш собрала Аня?» рассказали задачу так: «Аня собрала в саду 10 кг яблок и груш 3 кг»); искажением смысла задачи (например, вместо «Аня собрала в саду 10 кг яблок, а груш на 3 кг меньше», задачу рассказали следующим образом - «Аня собрала в саду на 10 кг яблок меньше, а груш на 3 кг»); неправильным воспроизведением или пропуском вопроса задачи (например, вместо того, чтобы сказать, «Сколько конфет у Димы?», говорили – «Сколько конфет у ребят?» или «Сколько конфет у Маши?»).

Наиболее часто встречаемые ошибки при решении простых арифметических задач, содержащих отношения «больше/меньше на» были связаны с неправильным выбором арифметического действия (например, вместо сложения выбрали вычитание); заменой или отсутствием наименований при записи решения (например, вместо «конфет» писали «печенье» или вообще отсутствовали наименования); ошибками персеверации (решили задачу в два действия: первое - предусмотренное условием, второе – лишнее – нахождение суммы двух компонент). Мы считаем, что причиной данной ошибки явился неправомерный перенос решения задачи, так как на предыдущих уроках выполняли решение задач в два действия, и учащиеся выполнили решение по аналогии. Также эти ошибки обусловлены снижением сознательного контроля, слабостью регулирующей функции мышления умственно отсталых школьников. С ошибками невнимания (Злата А. записав пример на вычитание, решила его сложением –  $10 \text{ кг} - 3 \text{ кг} = 13 \text{ кг}$ ); ошибками при оформлении краткой записи (например, не написали сколько яблок собрала Аня или не указали количество конфет, которое было у Димы); вычислительными ошибками. А также неспособностью самостоятельно представить ситуацию, описанную в задаче.

Нами было установлено, что учащиеся третьего класса лучше воспроизвели условие простых арифметических задач, чем их решали.

Мы выявили корреляцию между умением учащихся правильно воспроизводить условие простой задачи и правильным ее решением. Также были выявлены два ученика, которые воспроизвели условие задачи с

искажением смысла, а решили задачу верно, а также было выявлено четыре ученика, которые воспроизвели условие задачи без искажения, но не смогли решить задачу верно.

По результатам констатирующего эксперимента, проведенного во вторых и третьих классах мы выявили, что ученики разным успехом решают арифметические задачи.

Нами выделены четыре дифференцированные группы среди учащихся вторых и третьих классов по успешности решения задач.

**В первую группу** вошли ученики, которые правильно и самостоятельно решили задачу, они проявляли интерес к задаче. Число учеников, отнесенных к этой группе составило 12% среди учащихся вторых классов и 26% среди учащихся третьих классов.

**Во вторую группу** вошли ученики, которые правильно и самостоятельно решили задачу, но допустили негрубые ошибки, чаще всего это были ошибки невнимания, ошибки в записи наименований, а также вычислительные ошибки. Число учеников, отнесенных к этой группе составило 34% среди учащихся вторых классов и 40% среди учащихся третьих классов.

**В третью группу** вошли ученики, которые допустили грубые ошибки и неправильно решили задачу из-за неверного выбора арифметического действия. Для них было характерно непонимание смысла задачи, формальное отношение к процессу решения задачи, повышенная отвлекаемость, истощаемость. Число учеников, отнесенных к этой группе составило 38% среди учащихся вторых классов и 25% среди учащихся третьих классов.

**В четвертую группу** вошли ученики, которые не смогли решить задачу самостоятельно, они нуждались в помощи со стороны экспериментатора, которая была оказана путем перевода содержания задачи в предметный план. Число учеников, отнесенных к этой группе составило 16% среди учащихся вторых классов и 9% среди учащихся третьих классов.

Сравнение результатов решения простых арифметических задач учащимися вторых и третьих классов показало хотя и незначительную, но положительную динамику. Однако, некоторые ученики не переходят в более успешную группу с переходом в следующий класс, а остаются в третьей или четвертой группе.

Таким образом, мы выявили, что большинство учащихся вторых и третьих классов недостаточно овладели решением простых арифметических задач, и оказываются не готовыми для перехода к решению составных арифметических задач. Мы полагаем, что необходимо смещение сроков обучения решению составных арифметических задач на третий класс, а также совершенствование методики обучения решению простых арифметических задач, ориентированной на современный контингент школьников.

Принимая во внимание особенности и трудности решения арифметических задач учащимися с умственной отсталостью, мы определили следующие условия, обеспечивающие их эффективное обучение.

**Формирование мотивации при решении задач.** У учащихся с умственной отсталостью ослаблена мотивационная деятельность и не сформированы интеллектуальные интересы. Согласно исследованиям Н.Г. Морозовой, у умственно отсталых школьников недостаточно развита любознательность, они меньше, чем их нормально развивающиеся сверстники испытывают потребность в познании, в приобретении знаний. Поэтому арифметические задачи, решаемые на уроках с учащимися, должны быть связаны с их потребностями и иметь для них практическую ценность.

В настоящее время в образовательном процессе широко используются современные информационно-коммуникационные технологии, которые способны заинтересовать умственно отсталого школьника. Даже у слабого ученика появляется активность, интерес. Выполнение упражнений на интерактивной доске Smart Board воспринимается учениками как игра, поэтому они не так быстро устают, и никто не остается равнодушным. Применение интерактивного оборудования позволяет сделать процесс обучения решению задач более увлекательным, познавательным и запоминающимся. Применение интерактивной доски Smart Board значительно повышает информативность условия задачи. Работа на уроке со Smart Board – это создание ситуации успеха, минимум утомляемости, повышение интереса к учёбе.

**Обогащение жизненного опыта и словаря.** У школьников наблюдается крайне бедный, слабо обобщенный жизненный опыт. Неполные, а порой искаженные представления о ситуации, заданной условием задачи нередко являются причиной неправильного решения задач. Именно ориентируясь на свое представление о заданной ситуации, школьник будет выбирать арифметическое действие для решения задачи. Трудности, которые испытывают школьники при решении задач также связаны с непониманием или недопониманием смысла слов и выражений.

Поэтому при работе со школьниками, имеющими умственную отсталость необходимо начинать обучение с опорой на предметно-практическую деятельность, когда ученики могут «проиграть» сюжет, заложенный в задаче. В процессе обучения важно использовать задачи практического содержания. Необходимо отказаться от запоминания текста задачи, как последовательности слов без осознания их смысла и от фиксации внимания учащихся на отдельно взятом слове, которое ещё не определяет выбор действия.

Необходимо специально уделить внимание раскрытию смыслового значения слов и предложений, обозначающих те или иные действия. С этой целью необходимо учитывать, какие практические действия кладут в основу задачи. Поэтому необходимо совместно со школьным логопедом проводить работу со словами и оборотами речи, несущими математическую нагрузку, с предложениями, приставочными глаголами, наречиями, местоимениями, которых в активном словаре школьников с умственной отсталостью немного (Г.М. Дульнев, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф и др.). Для этого мы предлагаем включить в уроки математики выполнение системы коррекционно-развивающих упражнений, направленных на семантический анализ текста арифметической задачи.

**Организация дифференцированного подхода.** Неоднородность состава учащихся начальных классов специальной (коррекционной) школы, разные возможности усвоения математических знаний требуют дифференцированного подхода к ним при обучении решению арифметических задач. Для успешного обучения учитель должен определить потенциальные возможности каждого ученика, с тем чтобы наметить пути включения его во фронтальную работу класса с учетом его психофизических особенностей, тяжести нарушения. При организации индивидуального подхода через внутриклассную дифференциацию в процессе обучения решению арифметических задач в младших классах целесообразно использовать дифференциацию содержания учебных заданий по уровню трудности, по объему учебного материала, по степени самостоятельности учащихся. При этом способы дифференциации могут сочетаться друг с другом.

Осуществление дифференцированного подхода к учащимся является одним из путей оптимизации учебного процесса в специальной (коррекционной) школе, так как одни ученики более успешно справляются с задачами, другим требуется увеличение числа подготовительных упражнений, часть учеников нуждается в более подробном развёртывании какого-либо этапа работы над задачей, некоторым школьникам необходимо больше тренировочных упражнений для того, чтобы подвести их к нужному обобщению. Младшие школьники с умственной отсталостью затрудняются в определении последовательности действий при решении задач, в составлении плана решения, поэтому для лучшего запоминания последовательности работы над арифметической задачей целесообразно использование внешних опор. Применение алгоритма при формировании умения самостоятельно решать задачи, позволяет осуществить в дальнейшем переход к решению соответствующих задач в мыслительном плане.

**Моделирование связей между числовыми данными, а также между данными и искомыми величинами на разных уровнях:** от задач, представляемых на основе инсценировки к задачам, представляемых на основе предметно – практических действий с конкретными предметами к задачам, представляемых на основе наглядно-образной формы к задачам, представляемых с помощью представлений.

Нами разработана педагогическая технология работы над простой арифметической задачей, которая включает определенную последовательность работы над задачей по этапам, внедрение усложненных текстов задач, имеющих более сложную конструкцию, введение комплекса коррекционно-развивающих упражнений для первого и второго классов, использование дидактических игр на основном этапе работы («Задача-ловушки», «Тайный агент»), применение алгоритма работы над задачей, включение в учебный процесс интерактивной доски, а также проведение работы с лексической стороной речи прежде, чем приступить к знакомству с задачей.

**Выводы.** Таким образом, мы предполагаем, что представленные условия и педагогическая технология работы позволят оптимизировать работу над простой арифметической задачей для дальнейшего перехода к решению составных арифметических задач.

#### **Литература:**

1. Афанасьева, Ю.А. Анализ контингента обучающихся специальных (коррекционных) учреждений VIII вида / Ю.А. Афанасьева, И.М. Яковлева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 19 – 24.
2. Зайцева, С.А., Румянцева И.Б., Целищева И.И. Обучение детей младшего возраста решению простых текстовых задач. – Шуя: ШГПУ, 2004. – 63 с.
3. Зыгманова, И.В. Умение учащихся вспомогательной школы решать арифметические задачи с опорой на предметные действия // Дефектология. – 1993. - №3. – С. 65 – 76.
4. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учебник для студ. дефект. фак. педвузов. – 4-е изд., перераб. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 408 с.
5. Перова, М.Н. Развитие методических основ преподавания математики в специальной (коррекционной) школе / М.Н. Перова, И.М. Яковлева // Инновации в образовании. – 2013. – С. 60-66.
6. Эж, В.В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1990. - 176 с.

**Психология**

**УДК: 159.99**

**кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна**

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

### **СОВРЕМЕННЫЙ ДОШКОЛЬНИК: НОВЫЙ КОНТЕКСТ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен научный анализ современных концепций и подходов к психическому развитию ребенка дошкольного возраста как теоретическое основание для трансформации традиционных образовательных практик.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, ребенок дошкольного возраста, психическое развитие, амплификация, детская субкультура.

*Annotation.* The article presents a scientific analysis of modern concepts and approaches to the mental development of preschool children as a theoretical basis for the transformation of traditional educational practices.

*Keywords:* Preschool education, preschool child, mental development, amplification, child subculture.

**Введение.** Современный мир изменчив и динамичен. Его глубинные, масштабные изменения касаются глобальных процессов в мироустройстве, экономике, социальной сфере, информационном пространстве. Такие изменения требуют от человека новых способов познания и преобразования, как окружающей действительности, так и самого себя.

В то же время, наряду с прогрессивными изменениями современного общества, имеют место и другие трансформации, создающие для человека поле риска. Меняется информационная среда, возникают новые источники информации. Происходит виртуализация многих человеческих видов деятельности, повседневных практик в ущерб общению. Новые технологии вытесняют гуманитарные аспекты жизни общества на периферию общественного осознания. Технологизация навязывает человеку функцию исполнителя, требует владения строгой, четкой последовательностью в выполнении действий, лишаящих его самостоятельности и возможности творчества. В восприятии действительности господствуют стандарты, штампы, заданные установки и действия. Общество при этом не выигрывает, поскольку человек, демонстрирующий приверженность привычному, устоявшимся стереотипам, не сможет нестандартно взглянуть на происходящее и соответствующим образом действовать, часто оказываясь несостоятельным в решении жизненных задач.

Обозначенные объективные преобразования общества создают вызовы современному образованию, требуя смены его приоритетов, и определяя необходимость становления адекватных происходящим

изменениям образовательных моделей, развивающих умение самоизменяться, нестандартно решать проблемы, действовать в ситуации неопределенности, коммуницировать в процессе разрешения проблем, находить и продуктивно использовать необходимые ресурсы.

Решение выше обозначенных глобальных задач в образовании требует переориентации внимания педагога с обеспечения ребенка знаниями и расширения кругозора на проработку познавательных и личностных проблем и отыскание возможных решений в совместной деятельности, применения умений с учетом социальных, межличностных и предметных контекстов, что обеспечивает достижение устойчивого образа жизни и формирует уважительное отношение к разнообразию.

Особую важность разработка новых образовательных моделей, отвечающих вызовам времени, приобретает в дошкольном образовании, поскольку именно в этот возрастной период закладывается фундамент будущей личности. В свою очередь, построение образовательных моделей, которые могли бы отразить новые приоритеты образовательной работы с дошкольниками требуют учета тех новых объективных контекстов развития, которые характеризуют современного ребенка дошкольного возраста.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи состоит в научной интерпретации контекста психического развития ребенка дошкольного возраста на основе анализа современных подходов и в определении перспективных направлений преобразования традиционной образовательной практики.

**Изложение основного содержания статьи.** Современный дошкольник развивается в принципиально иных условиях, чем его сверстники десятилетие назад. Для анализа тенденций его развития на современном этапе значительные эвристические возможности имеет идея А.В. Запорожца об амплификации детского развития. Как показывает В.Т. Кудрявцев [4], развивающий идеи автора применительно к современности, в точном смысле слова амплификация означает процесс содействия в превращении деятельности ребенка, заданной взрослым через систему культурных образцов, в детскую самостоятельность, которая предполагает творческое переосмысление (переконструирование) этих образцов, а ее главным результатом выступает возникновение у дошкольника нового образа себя и образа своих возможностей, благодаря чему деятельность, все многообразие ее видов, присущих дошкольному возрасту, из «инструмента педагогического воздействия» трансформируется в средство саморазвития и самореализации субъекта деятельности - ребенка.

Такие трансформации были изучены в многочисленных исследованиях последователей научной школы А.В. Запорожца. Например, простейшие формы предметно-манипулятивной деятельности детей раннего возраста, обеспечивающие усвоение общественных способов употребления вещей преобразуются в свободное экспериментирование с предметами. Тем самым ребенок проникает в новые, ранее для него скрытые «измерения» предметного мира, что, в свою очередь, способствует формированию у него предпосылок постигающего мышления.

В.Т. Кудрявцев [5], исходя из идеи уникальности человеческого детства, которая заключается в особом месте детства в социокультурной системе, создает современную теорию детского развития, которую он воплощает не только в исследованиях, но и программном продукте, в качестве которого выступила программа «Тропинка».

Детство в его теории определяет как бытие культурного целого, так и судьбу отдельного индивида. В концепции автора детство рассматривается как «макрокосмология», а не «развивающая производная» от «развивающегося социума». Ценность детства состоит в развивающей взаимодействии культуры и детства как сферы самой культуры.

Таким образом, ребенок решает задачи, которые определяют его развитие: культуросоусвоение и культуросозидание. Те же задачи решает и взрослый, поддерживающий и обогащающий уникальный опыт взаимодействия ребенка с культурой. Результатом их решения для детей и для взрослого выступает особая субкультура - субкультура детства.

Понимание процессов развития в детстве как становления детской субкультуры отражено в психологических исследованиях В.В. Абраменковой [1], Е.В. Субботского [8], М.В. Осориной [6].

Так, по мнению В.В. Абраменковой, содержание детской субкультуры включает игры, фольклор, детский правовой кодекс, юмор, магию и мифотворчество, религиозные представления, философствование, словотворчество, эстетические представления детей, то есть все то, что, с одной стороны, составляет неповторимую «психологическую ткань развития» в дошкольном возрасте, с другой, - вносят определяющий вклад в дальнейшее психическое развитие, создают его своеобразный задел.

В современной концепции психического развития ребенка от рождения до 6 лет Н.Н. Поддьякова [7] впервые в отечественной детской психологии категорию психического развития связывает с понятиями саморазвития, самодвижения. Автор переосмысливает понятие ведущей деятельности, признавая в качестве таковой детское экспериментирование. Дух экспериментирования, по его мнению, пронизывает любую детскую игровую деятельность.

Н.Н. Поддьяков вводит понятие игровой позиции и рассматривает ее как основную характеристику дошкольного возраста, определяющую все иные возрастные черты.

Инновационной является его идея о ведущей роли неясных знаний для решения задач умственного развития. Он противопоставляет хрестоматийной педагогической идее о необходимости как можно скорее перевести детские знания от расплывчатых к четким и дифференцированным. Н.Н. Поддьяков доказывает, что важнейшим моментом развития является насыщение ума ребенка новыми, еще стихийными впечатлениями, «свежими, загадочными» знаниями, которые постепенно поясняются через годы.

Теория Н.Н. Поддьякова позволяет дошкольной педагогике уйти от постоянного воспроизведения в разных вариантах дидактических моделей на основе понимания того, что дальние горизонты развития ребенка определяет не только рационализированная взрослым «зона ближайшего развития», а неясные и нечеткие, и значит подвижные, гибкие знания, образы и представления.

Н. Ежкова представления о самоценности дошкольного возраста наполняет конкретным содержанием, оперируя понятием «ценности дошкольного возраста». Автор, анализируя идеи Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, подчеркивает необходимость сохранения уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека. Она делает акцент на важности понимания детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть подготовка к следующему периоду.

По мнению Н. Ежковой [2], самооценку дошкольного возраста должна рассматриваться как часть научной идеологии, аксиологический ориентир современных научных исследований и практики функционирования системы дошкольного образования. Детство в качестве социокультурного феномена должно рассматриваться с позиции ценностей возраста. Сосредоточение внимания на возрастных ценностях дает реальные возможности выстраивать образовательный процесс с оптимальным обогащением и развитием всех видов субъективного опыта ребенка.

Подход Н. Ежковой позволит решить три важнейшие взаимосвязанные задачи, а именно: во-первых, преодолеть разрыв между внутренним планом психики детей и тем, что дается в качестве содержания методов, форм образования детей; во-вторых, определить новые формы совместных практик детей и взрослых, которые можно определить как содеятельность и сотворчество, служащие источником сопереживаний, сохранения индивидуальности каждого субъекта образовательного процесса; в-третьих, выстроить педагогическое взаимодействие с учетом таким выделенных Н.Н. Поддьяковым типов детской активности, как собственная активность ребенка, полностью определяемая им самим, и активность ребенка, стимулируемая взрослым.

Н. Ежкова в качестве психофизиологических особенности детей раннего возраста называет интенсивный темп физического развития, подражательность сенсомоторная потребность, повышенная эмоциональность и ранимость организма ребенка, внушаемость, впечатлительность, недостаточная морфологическая и функциональная зрелость органов и систем, недостаточная подвижность нервных процессов. У детей дошкольного возраста автор определяет следующие особенности: постижение и осмысление окружающего через образное мышление и воображение, повышенная двигательная активность, взаимосвязь эмоциональной и сенсорной сфер, что находит отражение в эмоциональном тоне ощущений, доминирование эмоций в миропознании, восприятии окружающих людей, недостаточное развитие произвольности всех психических процессов и самоконтроля, преобладание эмоциональной регуляции деятельности над произвольной.

Каждая психофизическая особенность детей служит основанием для обозначения самих возрастных ценностей, таких, как:

- сказочно-мифическое мировосприятие;
- повышенная двигательная активность;
- особая восприимчивость и впечатлительность ребенка;
- детская непосредственность, наивность, особая доверчивость.
- природная эмоциональность детей и открытость миру.

Н. Ежкова утверждает, что, если понимать под социальной ситуацией развития процесс образования, то возрастные ценности есть базовые его основания, на которых строится этот процесс. Дошкольное детство относится не столько к адаптивному типу жизнедеятельности, сколько к решающему периоду становления фундаментальных, ведущих образований личности, обладает сензитивностью к формированию базовых основ личности, достижению оптимального уровня их развития. Образование в аспекте личностного развития детей, а также их саморазвития может быть эффективным лишь в том случае, если будет ориентировано на возрастные ценности дошкольников. Они выступают ключевым основанием для проектирования его содержания и процесса реализации.

В педагогических исследованиях идея о культуросоздающем смысле детства нашла свое развитие в работах Н.А. Коротковой [3]. Интересен тот факт, что развитие концепции психического развития в современном образовании связано со стремлением дать психологическое обоснование разрабатываемым образовательным программам и технологиям. Так, Н.А. Короткова предлагает психологические основания конструирования образовательного процесса в детском саду, опираясь на идеи Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Э. Эриксона.

Автор в качестве центральных психологических преобразований в дошкольном возрасте называет изменения в мотивационной и интеллектуальной составляющих деятельности, а именно:

- от ситуационной связанности с внешним полем к отрыву от него, к идеаторной обусловленности действия, что предполагает поведение, определяемое внутренними целями;
- от процессуальной мотивации к мотивации достижения определенного результата.

Обе составляющие характеризуют ребенка как субъекта собственной активности и сводятся в понятие «замысел»: построить идею будущего и воплотить ее в действии.

Таким образом, происходит значительно усложнение внутреннего мира ребенка, одновременно с чем, дифференцируется его инициатива: выделяются ее сферы, которые Н.А. Короткова обозначает как творческую, созидательную, познавательную и коммуникативную. Своеобразную периодизацию обозначенных преобразований в дошкольном возрасте она рассматривает следующим образом.

Первый этап предполагает пробование себя ребенком во внешнем поле, замысел еще не оформлен, не выделен ребенком из сферы инициативы (2-3 года).

Второй этап предполагает овладение артикулированного (осознанного и произнесенного) замысла и опробование себя в разных сферах (3- 5 лет).

На третьем этапе действия подчиняются артикулированному замыслу, отчетливо дифференцируются сферы инициативы (5- 7 лет).

К 7 годам деятельность нормально развивающегося ребенка характеризуется целью, сформированной во внутреннем плане, устойчивостью осознанного замысла, намеченным заранее продуктом – результатом.

Исходя из того, что основной характеристикой дошкольного возраста является игровое отношение к миру, Н.А. Короткова выделяет «интригу» данного возраста как столкновение изначально игрового (процессуального, прагматичного) отношения ребенка к миру с дифференцированными и идущими от взрослого видами деятельности, требующими специфических средств - способов, что приводит к постепенному разламыванию диффузной инициативы ребенка на разные ее сферы.

**Выводы.** Итак, анализ современных научных трактовок психического развития ребенка дошкольного возраста позволяет рассматривать данный процесс как овладение культуросодержащими смыслами человеческой деятельности, с одной стороны, и как процесс обогащения человеческой культуры развивающейся субкультурой детства.

Данные взаимосвязанные аспекты определяют вектор трансформации практик дошкольного образования в направлении создания условий самодвижения ребенка культуросообразным целям, определяемым пересечением сфер его индивидуального и социального развития.

Каждая образовательная ситуация должна сочетать поле развития и поле саморазвития ребенка, интегрируя активность ребенка и взрослого, создавая культурные практики, основанные на актуальных и потенциальных тенденциях саморазвития ребенка и приводящие к приобретению им позитивного жизненного опыта на основе субъектной активности.

#### **Литература:**

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства [Текст] / В.В. Абраменкова // М.: ПЕР СЭ, 2008, - 431 с.
2. Ежкова Н.С. Дошкольное образование и ценности дошкольного возраста детства [Текст] / Н.С. Ежкова // Дошкольная педагогика. 2014, - № 8. С. 8 - 22
3. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Короткова // М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2012, - 208 с.
4. Кудрявцев В.Т. А.В. Запорожец: от идеи самоценности детства - к принципам самодетерминации и амплификации детского развития // Наука о детстве и современное образование. Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца / Ред. коллегия: Л.А. Парамонова, В.И. Слободчиков, О. С. Ушакова, Т.И. Алиева, Е.М. Волкова, И.Л. Кириллов, В.И. Раздин, М.М. Цапенко. М.: Центр «Школьная книга», 2005.
5. Кудрявцев В.Т. О самоценности детства и саморазвитии ребенка [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Детский сад: теория и практика. 2011, - № 1. С. 12-21
6. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М.В. Осорина // Издательство: СПб, 2013. - 304 с.
7. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет [Текст] / Н.Н. Поддьяков // М.: Речь, 2010, - 144 с.
8. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. СПб: Питер, 2005, - 336 с.

#### **Психология**

**УДК: 159.9**

**кандидат педагогических наук, доцент Вайберт Маргарита Ивановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

**кандидат психологических наук, доцент Ермакова Ирина Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

#### **НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Аннотация.* В статье рассматривают особенности эмоциональных состояний у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата. Приводятся данные экспериментального исследования тревожности, депрессии, ощущения одиночества, функциональных состояний, самочувствия, активности, настроения до и после коррекции. Результаты подтверждаются математико-статистическими методами.

*Ключевые слова:* эмоциональные состояния, опорно-двигательный аппарат, адаптация, коррекция, тревожность, депрессия.

*Annotation.* The article considers the peculiarities of emotional conditions in persons with disorders of the musculoskeletal system. Experimental data on anxiety, depression, loneliness, functional conditions, condition of health, activity, mood before and after correction are presented. The results are confirmed by mathematical and statistical methods.

*Keywords:* emotional conditions, musculoskeletal system, adaptation, correction, anxiety, depression.

**Введение.** С изменившимися социально-экономическими и политическими условиями интерес к проблеме инвалидности и аномалиям психического и физического развития существенно возрос. Патологическое развитие личности при нарушении опорно-двигательного аппарата детерминированы различными факторами: биологическим, психологическим, социальным. Наличие физического недостатка оказывает значительное влияние на социальную позицию индивида и его взаимоотношения с окружающим миром. Результатом подобных процессов является искажение ведущей деятельности и социальная изоляция, что ведет к нарушениям личностного развития, среди которых отмечается пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением и общением, стремление к ограничению социальных контактов. На развитие личностной сферы лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата значительное влияние оказывают нарушения эмоциональной, коммуникативной и поведенческой сфер.

Цель: исследование особенностей возникновения негативных эмоций у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Задачи:

- дать психологическую характеристику лиц с заболеваниями опорно-двигательного аппарата;
- раскрыть роль биологических и социальных факторов в формировании эмоциональной сферы у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- описать особенности проявления негативных эмоций у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата и основные формы и методы работы при купировании этих состояний.

Объект исследования: эмоциональная сфера лиц с физическими дефектами.

Предмет исследования: негативные эмоциональные состояния у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Гипотеза: лицам с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерны негативные эмоциональные состояния, которые требуют корригирующих мероприятий.

**Изложение основного материала статьи.** В последнее время для человечества все актуальнее становится вопрос об образе жизни и его особенности. Развитие современных технологий и транспортной сферы сделали жизнедеятельность человечества малоподвижной, с минимальной затратой физических усилий для обеспечения комфортного существования. Как следствие, нарушается функциональность опорно-двигательного аппарата, мышцы теряют свой тонус.

Физическое состояние людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата требует особых условий жизни, получения обучения, трудовых навыков и будущей трудовой активности. Таким образом, социальная адаптация людей данной категории имеет две стороны. С одной стороны, необходимо приспособить окружающую среду к личности с нарушением опорно-двигательного аппарата. С другой стороны, необходимо научить человека с дефектом двигательной активности самостоятельно приспосабливаться к окружающим условиям, взаимодействию с людьми. Для этого и необходимы специальным образом организованные программы по психологической и педагогической коррекции.

Реакция человека на повреждение и, как следствие, инвалидность имеет ряд особенностей, которые проявляются в поведении людей с нарушениями двигательной системы. Эмоциональные состояния сменяются адаптацией личности к сложившимся жизненным ситуациям. Адаптация будет представлять собой приспособление к изменившимся условиям жизнедеятельности.

Для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, обусловленного врожденными причинами характерны расстройства эмоциональной сферы, которые проявляются в повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, застенчивости и робости. Подобные нарушения эмоциональной сферы приводят к различным нарушениям поведения, которые заключаются в желании изоляции, повышенной агрессивности и т.д.

При нарушениях опорно-двигательного аппарата, возникших в результате травмы или заболевания, личность претерпевает целый ряд изменений, но при должной психокоррекционной и реабилитационной работе находит пути адаптации к изменившимся условиям существования, с целью жить дальше.

Занимаясь изучением особенностей аномального развития лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, ряд авторов определили их предрасположенность к развитию аффективных расстройств, которые сопровождаются изменением настроения, аффективной взрывчатостью, страхами, тревожностью, склонностью к поступкам девиантного характера. Так, Г.В. Пятакова, изучая особенности эмоциональной сферы у лиц с двигательными дефектами, отмечает, что аномалии эмоциональных реакций приводят к формированию психологической зависимости, лимитирует область их активности, что влечет за собой социально-психологическую деформацию личности [3]. В работе М.И. Вайберт представлены методики по работе с людьми с нарушением психических функций [1]. Согласно М.Ю. Левченко для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата характерны отсутствие познавательной активности, переживания и страхи, которые связаны с передвижением и общением, желанием быть одному [2].

Многообразие исследований, посвященных изучению данной темы, позволяет вывести общую закономерность, согласно которой для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерным является нарушение эмоциональной стабильности и саморегуляции, следствием чего, зачастую, выступает деформация самой личности. Итогом подобной нестабильности со стороны эмоциональных реакций выступает вероятность возникновения дезадаптивных форм поведения.

Отрицательные эмоциональные реакции у лиц с двигательными нарушениями, с одной стороны, могут быть обусловлены органически и носить патологический характер. Так, в своих исследованиях, психологи отмечают, что у детей еще с младенческого возраста прослеживаются такие формы поведения как раздражительность, тревожность, капризность, негативизм. Следствием подобных форм поведения могут стать развитие таких личностных характеристик, как противоречивость, сензитивность, наивность, эгоцентризм, импрессивность.

Л.М. Шипицына и др., занимаясь изучением подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечает характерное развитие эмоционально-волевой сферы по типу психического инфантилизма [3].

Чрезмерные физические и интеллектуальные нагрузки, ошибки воспитания, становятся основой для развития патологического склада характера у личности, обусловленной врожденными причинами возникновения дефекта опорно-двигательного аппарата, что, в свою очередь, ведет к нарушениям ее деятельности и межличностного общения, а также может стать причиной патологического развития личности.

Экспериментальное исследование эмоциональной сферы у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата проходило на базе ФГУП «Ульяновское протезно-ортопедическое предприятие». В нем приняли участие 50 пациентов стационара «сложного и атипичного протезирования», проходящих реабилитацию. Возраст испытуемых составлял от 20 до 40 лет.

Целью специалистов стационара является максимальная реабилитация людей с ограниченными возможностями. Реабилитация предусматривает возвращение пострадавшего к труду и создание оптимальных условий для активного участия в жизни общества. Реабилитация носит комплексный характер: в ней участвуют не только медицинские работники, но и другие специалисты (психолог, социолог, представители органов социального обеспечения, юристы и т.п.).

Методы, которые применяют специалисты для психологической коррекции эмоциональных нарушений принято делить на основные и специальные. Основные методы составляют базовую поддержку для психологической работы, к ним относятся: игротерапия, арт-терапия, психоанализ, символдрама, психодрама, метод десенсибилизации, аутогенная тренировка, поведенческий тренинг. Специальные методы – это тактические и технические способы психокоррекции, цель которых устранить дефект или облегчить состояние, связанное с данным дефектом, в случае, когда его устранение невозможно. Применение специализированных методов возможно только с учетом индивидуальных особенностей личности.

В случае людей с ограниченными возможностями опорно-двигательной системы целесообразно применять игры-драматизации, данный вид работы направлен на коррекцию эмоциональной сферы личности.

В процессе группой психокоррекции людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо учитывать особенности физического состояния представителей группы. В психокоррекционной группе участники разыгрывают свои настоящие жизненные ситуации по типу кейс-метода. Доверительная и комфортная атмосфера позволяет открыто говорить о своих эмоциональных проблемах, а в ответ получить эмоциональную помощь и поддержку.

Психологическая коррекция является важной частью всей системы психологической помощи людям с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которая направлена на исправление существующих отклонений развития личности, продиктованных как тяжестью и структурой дефекта, так и средовыми факторами.

При сравнительном анализе данных до и после коррекционных мероприятий получены следующие результаты.

По методике Спилберга в отношении ситуативной тревожности до коррекции у 24% испытуемых была низкая тревожность, после показатель вырос до 28%. Ситуативная или реактивная тревожность активизирует вегетативную нервную систему человека в случае актуальной угрозы или воздействия стресс-фактора. Низкий уровень указывает на недостаточную активность и с какой-то стороны слабую мотивацию. Человек спокоен, однако за таким спокойствием может скрываться вытесненная тревожность, обусловленная желанием казаться лучше.

Умеренную ситуативную тревожность до коррекции можно было фиксировать у 42% лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и у 64% после коррекции. Эмоциональные состояния у таких респондентов напоминают легкую нервозность. Это уровень считается мобилизационным, когда психофизиологические ресурсы в умеренной пропорции способствуют преодолению насущных, текущих проблем.

У 34% испытуемых до тренинга ситуативная тревожность имела дезадаптивную конфигурацию. После коррекционной программы число снизилось до 8%. У этой категории лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата реакция на стресс (на текущую ситуацию беспомощности, на отсутствующую дееспособность) могла перерасти от выраженного беспокойства до паники и потери контроля над ситуацией.

До коррекционных мероприятий число лиц с низкой личностной тревожностью составляло 24%, после коррекции показатель увеличился до 28%.

Личностная тревожность характеризует склонность индивидуума демонстрировать реакцию тревоги, даже если контекст ситуации не несет явной угрозы его физическому, психологическому и социальному благополучию.

В 48% случаях до коррекции и в 58% - после, выявлялся умеренный уровень тревожности. Такая тревожность указывает на склонность или тенденцию опасаться, волноваться по каким-то поводам, но она быстро нивелируется путем рационального вмешательства, или не выходит за пределы контроля, то есть, не нарушает адаптивную функцию.

Высокая личностная тревожность обнаруживалась у 28% лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата до коррекции и 14% после корректирующего воздействия. Данный факт можно трактовать как наличие у этого круга лиц невротического конфликта, при котором вероятны психосоматические нарушения, проблемы сна, аппетита и социальных взаимоотношений.

Различия обнаружались и по шкале ситуативная тревожность ( $t=2,7$ ;  $p=0,008$ ). Коррекционные мероприятия способствовали уменьшению среднего балла до  $34,4 \pm 7,2$ , что соответствует умеренной тревожности. Уровень психологического напряжения лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата снизился. Они стали общаться более непринужденно, чаще улыбаться и смеяться.

Данные по личностной тревожности фактически не изменились. Это, вероятно, обусловлено тем, что подобные изменения должны носить глубинный характер, на что требуется больше ресурсов, времени и усилий со стороны психологической службы.

По методике Д. Рассела и М. Фергюсона «Диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» получены следующие результаты: до коррекции почти у половины лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата (42%) наблюдался высокий показатель субъективного ощущения одиночества. После коррекции процентный показатель снизился до 14%. Им не хватает общения, поддержки, сопереживания, а если конкретнее – понимания, веры в себя, в свои возможности, на фоне страха перед будущим. Все это порождает отчужденность и чувство покинутости.

Менее остро и тотально ощущали одиночество до психологической коррекции чуть больше трети испытуемых – 34%. После реализации психологической коррекционной программы их число выросло до 58% - куда вошли преимущественно лица, имеющие до коррекции высокий уровень одиночества. То есть, улучшились показатели общительности и открытости.

Средний уровень уже указывает на тенденции к одиночеству, либо на конструктивное (не болезненное) восприятие феномена одиночества (ограничение социальных связей), когда человеку предоставляется возможность заняться рефлексией, самоанализом, самонаблюдением и планированием. Эта категория лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Низкий показатель одиночества вырос незначительно с 24% до 28% после коррекционных мероприятий. Коммуникационные проблемы у таких респондентов отсутствуют. Они оптимистичны и непринужденны в межличностных отношениях, легко выражают свои мысли и чувства.

По критерию Стьюдента установлена статистическая достоверность и значимость различий в субъективном ощущении одиночества лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата до и после коррекции.

Зона значимости t-критерия Стьюдента лежит в пределах критических значений: при  $p \leq 0,05$ ,  $t_{Kp} = 1,98$ , при  $p \leq 0,01$ ,  $t_{Kp} = 2,63$ .

По методике САН (Доскин В.А. и др.) получены следующие результаты: до коррекции ни один из испытуемых не набирал высокий показатель общего функционального состояния, после коррекции высокий уровень фиксировался у 40%. Высокий балл указывает на хороший энергетический потенциал, который обусловлен позитивными эмоциями, работоспособным состоянием и созидающим желанием менять что-то в своей жизни (преодолевать свою болезнь).

Средний уровень вырос с 28% до 60% после коррекционной программы. Этот показатель является среднестатистической нормой. О таких респондентах нельзя говорить как об «усталых», как в случае низкого уровня, который до коррекции наблюдался у 72%. Это нейтральный уровень, которому требуется должная мотивация, чтобы получить нужный эффект.

До коррекции средние значения самочувствия (3,12), активности (3,36) и настроения (3,08) находились в низком диапазоне значений. Их можно было охарактеризовать, скорее, как пассивными, чем готовыми к



деятельности. Преобладало плохое настроение: мрачное, унылое, печальное и озабоченное. Испытуемые выражали часто недовольство и разочарование.

Корректирующие мероприятия улучшили функциональное состояние лиц с нарушениями двигательной сферы. Средние показатели достигли уровня нормы: самочувствие (5,6), активность (5,56), настроение (5,61). Испытуемые, в большинстве своем, начали чувствовать себя более комфортно. У многих появилось желание выйти за рамки статуса недееспособного человека.

По методике «Шкала депрессии» Бека получены следующие результаты: до коррекции у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата в 42% случаев наблюдалась умеренная депрессия. После коррекции данного уровня депрессии зафиксировано не было – 0%. Умеренная депрессия включает 2 основных признака (снижение настроения, утрата интересов и энергии) + 4 дополнительных (нарушение когнитивных функций, снижение самооценки, аппетита, пессимистическое видение будущего, нарушение сна и т.д.)

Умеренная депрессия свидетельствует о том, что признаки угнетенности, подавленности и тоскливого настроения становятся устойчивыми и начинают наносить ощутимый вред социальному функционированию и здоровью человека. Однако негативные последствия пока не имеют фатальный характер, как при повышенной и высокой депрессии, которая в выборке не обнаружилась.

Депрессия отсутствовала до коррекции у 24%, после – у 40% респондентов. У этого числа испытуемых нормальный мотивационный и энергетический показатель, с отсутствием упаднических и пессимистичных настроений.

#### **Выводы:**

1. Коррекционная программа позволила уменьшить выраженность ситуативной тревожности.
2. Коррекционная программа способствовала снижению уровня ощущения одиночества, в результате чего у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата улучшились параметры открытости и коммуникативности.
3. Психологическая коррекция улучшила функциональное состояние испытуемых: показатели самочувствия, активности настроения из низкого диапазона значений перешли на уровень нормы.
4. Коррекционные мероприятия повлияли на уровень депрессивного фона среди лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. У больше половины испытуемых фиксируется субдепрессия или скрытая депрессия, т.е. не доходящая до формальной депрессии.
5. Коррекционная программа позволила повлиять на эмоциональные проявления лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, перевести их из негативного полюса эмоций в направлении позитивных эмоций. Существует прямая корреляционная связь между тревожностью и чувством одиночества. Уровень одиночества растет с уменьшением показателей самочувствия, активности и настроения. Чем выше уровень депрессии, тем хуже функциональное состояние.

#### **Литература:**

1. Вайберт М.И. Психология личности с нарушением психических функций: тестовые задания и методические указания - Чебоксары: ЧувГУ, 2008. – 63 с.
2. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: «Просвещение», 2001. – 215 с.
3. Пятакова Г.В., Кутузов А.П. К вопросу о формировании личности детей, страдающих детским церебральным параличом // Патология крупных суставов и другие актуальные вопросы детской ортопедии. – М.: Педагогика, 2000. – 128 с.
4. Шипицына Л.М., Сергеева Т.А., Политова А.В. Школа-центр диагностики и интегрированного обучения детей с проблемами в психическом развитии. – СПб.: «Питер», 2001. – 187 с.

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат педагогических наук Демец Екатерина Геннадиевна**

АНО ВО «Воронежский институт (филиал)

Московского гуманитарно-экономического института» (г. Воронеж);

**кандидат психологических наук Мещерякова Ирина Николаевна**

АНО ВО «Воронежский институт (филиал)

Московского гуманитарно-экономического института» (г. Воронеж)

#### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА**

*Аннотация.* В статье представлены результаты социально-психологического анализа понятия межличностного конфликта в студенческой среде, его типов и основных методов разрешения, а также эмпирического исследования влияния особенностей темперамента на стиль поведения студентов в ситуации межличностного конфликта.

*Ключевые слова:* межличностный конфликт, период студенчества, особенности темперамента, стратегия поведения в межличностном конфликте.

*Annotation.* The article presents the results of a socio-psychological analysis of the concept of interpersonal conflict among students, its types and the basic methods of resolution, as well as empirical studies of the impact of the characteristics of temperament on behavior of students in situations of interpersonal conflict.

*Keywords:* interpersonal conflict, the period of studentship, peculiarities of temperament, the strategy of behavior in interpersonal conflict.

**Введение.** Проблема социальных конфликтов, причин их возникновения и путей разрешения представляет неизменный интерес в современном мире. Конфликты неизбежны в любой социальной структуре, являясь необходимым условием общественного развития. Человек, желая добиться поставленной цели, зачастую может действовать в ущерб другим, что, в свою очередь, порождает соперничество и напряжённость между людьми.

В зависимости от ситуации, человек выбирает различные стратегии конфликтного поведения, при этом существует определённая взаимосвязь его индивидуально-психологических особенностей с поведением в конфликте. Одной из таких особенностей является темперамент.

Учитывая свойства темперамента человека, можно с определённой вероятностью предсказать особенности его реагирования в конкретной ситуации, в том числе, в ситуации межличностного конфликта. Темперамент накладывает свой отпечаток на способы общения, определяя, в частности, большую или меньшую активность в налаживании контактов.

Студенческий возраст характеризуется как период интенсивного психического, личностного и интеллектуального развития. Именно в этот период у молодых людей меняется картина мира, они взрослеют, идёт пересмотр ценностей и взглядов, активно строится профессиональное будущее, расширяются контакты и появляются новые социальные роли. Успешность данных преобразований будет во многом зависеть от построения социальных связей со сверстниками, сотрудниками образовательной организации, работодателями. Ведущую роль в этом процессе играет умение вести себя в конфликтных ситуациях, поскольку межличностные конфликты неизбежны в студенческой среде. Важно выбрать конструктивную стратегию поведения и, если не предотвратить конфликт, то сделать его как можно менее продолжительным.

С учётом выше изложенного, существенный интерес представляет дополнение теоретических построений, относящихся к изучению взаимосвязи индивидуальных особенностей и поведения личности, исследованием взаимосвязи особенностей темперамента и стратегии поведения студентов в ситуации межличностного конфликта, чему и посвящена данная статья.

**Изложение основного материала статьи.** В отечественной и зарубежной психологии изучению конфликтов уделяется достаточно много внимания. При этом сложились разные точки зрения на психологическую природу этого сложного и многоаспектного феномена социального взаимодействия. Достаточно сложно выбрать среди множества определений одно наиболее универсальное.

По мнению Н.Ф. Вишняковой, конфликт (от лат. «conflictus» – столкновение) – это возникновение трудноразрешимых противоречий, столкновение противоположных интересов на почве соперничества, отсутствие взаимопонимания по различным вопросам, связанное с острыми эмоциональными переживаниями [1].

А.Я. Анцупов рассматривает конфликт как резкое обострение противоречий, борьбу двух или более сторон в решении проблемы, имеющей личную значимость для каждого из его участников [2].

Е.П. Ильин определяет конфликт как отношение между субъектами социального взаимодействия, которое характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов (потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений) или суждений (мнений, взглядов, оценок и т.п.) [3].

Разнообразие и масштабность конфликтов, их повсеместность втягивают в конфликтные действия представителей всех групп населения, включая и молодёжь, студенчество.

Самым распространённым типом конфликта в студенческой среде является межличностный конфликт. Это ситуация, в основе которой противоречие, воспринимаемое и переживаемое участниками ситуации как значимая психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность сторон, направленную на преодоление возникшего противоречия и разрешение ситуации в интересах обеих или одной из сторон.

Можно выделить следующие основные типы межличностных студенческих конфликтов:

1. Ценностные конфликты – это конфликтные ситуации, в которых разногласия между студентами связаны с их противоречащими друг другу или несовместимыми представлениями, имеющими для них особенно значимый характер. Различия в ценностях, однако, не обязательно ведут к конфликтам, и молодые люди разных убеждений, политических и религиозных взглядов могут успешно учиться и работать вместе, иметь хорошие отношения. Конфликт ценностей возникает тогда, когда данные различия оказывают влияние на студенческое взаимодействие или же они начинают «посягать» на ценности друг друга.

2. Конфликты интересов – это ситуации, затрагивающие интересы студентов, которые оказываются несовместимыми или противоречащими друг другу. Такие ситуации часто называются ресурсными, поскольку их участники претендуют на один и тот же ресурс – материальный предмет, финансы, дружбу, внимание противоположного пола, групповую роль и т.д. Каждая сторона заинтересована в получении нужного ей ресурса или более выгодной части общего ресурса.

3. Конфликты, возникающие из-за нарушения норм или правил взаимодействия. Нормы и правила студенческого взаимодействия являются неотъемлемой частью, выполняющей функцию регуляции этого взаимодействия, без которых оно оказывается невозможным. Они могут иметь скрытый характер или быть результатом особых договорённостей, иногда даже письменных, но в любом случае их нарушение может повлечь за собой возникновение разногласий, взаимных претензий или конфликтов между участниками взаимодействия [4].

Межличностные методы разрешения конфликтов в студенческой среде обычно подразделяют на уклонение (или избегание), сглаживание (приспособление); компромисс, конкуренцию, сотрудничество.

Уклонение – это реакция на конфликт, выражающаяся в его игнорировании и фактическом отрицании. Его предлогом у студентов могут быть ссылки на недостаток времени, полномочий, ресурсов, незначительность проблемы или неверно выбранный адресат.

Сглаживание – это удовлетворение интересов другой стороны через «приспособление», чаще всего оно предполагает незначительное удовлетворение собственных интересов. Причиной такого поведения в студенческой среде может быть стремление сделать «жест доброй воли», завоевать расположение партнера на будущее, желание избежать разрастания конфликта, понимание того, что правота на стороне «противника». Такого рода согласие может быть частичным и внешним.

Компромисс – это открытое обсуждение мнений и позиций, направленное на поиск решения, наиболее удобного и приемлемого для обеих сторон. Преимущество такого исхода студенческого конфликта – взаимная уравновешенность прав и обязанностей и легализация претензий. Компромисс, действительно, снимает напряжённость, помогает найти оптимальное решение. Студенты, идущие на компромисс, исходят из того, что совместный выигрыш выгоден, что компромисс в одном может дать выигрыш в другом, что плохое решение лучше, чем его отсутствие.

Конкуренция может привести к доминированию и в конечном итоге «уничтожению» одного партнера другим. Это неблагоприятный и малопродуктивный исход конфликта, хотя следует признать, что

конкуренция среди студентов может стимулировать развитие их способностей и талантов. Конкуренция чаще всего возникает при переоценке себя и недооценке противника. Конкуренция в студенческой среде может быть вызвана потребностями защищать свои интересы, любовь, семью, а также желанием всегда брать верх, пренебрежением к другим.

Сотрудничество – это форма разрешения конфликта, при которой удовлетворение интересов обеих сторон более важно, чем решение вопроса. Сотрудничество подразумевает, что интересы одной из сторон не будут удовлетворены, если не будут удовлетворены, по крайней мере, частично, интересы и другой стороны. Ни одна из сторон не стремится добиться цели за счёт другой. Если студент выбирает сотрудничество, то первое, что нужно сделать – это отказаться от тактики самообороны, ведущей к неравенству и изоляции сторон [4].

На сегодняшний день существует незначительное количество исследований особенностей конфликтов между студентами в образовательной организации, в частности, влияния индивидуально-психологических особенностей студентов на их поведение в межличностном конфликте. В то же время известно, что межличностные конфликты, если они остаются вне поля зрения, могут не только ухудшать самочувствие молодых людей, формировать чувство неудовлетворённости учёбой, но и сказываться на эффективности освоения навыков профессии.

Для изучения взаимосвязи особенностей темперамента и стратегии поведения в ситуации межличностного конфликта было проведено обследование 40 студентов 2-го, 3-го и 4-го курсов одной из образовательных организаций г. Воронежа, в котором планировалось разделение испытуемых по половому признаку.

Изучение структуры темперамента осуществлялось с помощью методики В.М. Русалова [5]. Результаты, полученные в следствии применения данной методики, позволяют сделать заключение о том, что в структуре темперамента испытуемых преобладает социальная эргичность (23%), то есть они имеют «широкий» круг контактов, общительны, стремятся к лидерству, легко устанавливают социальные связи, присутствуют открытость и тяга к людям.

В структуре темперамента у юношей преобладающей является социальная пластичность (27%). Это свидетельствует о том, что молодые люди в исследуемой группе легко вступают в новые социальные контакты и переключаются в процессе общения, имеют широкий набор коммуникативных программ. У девушек в структуре темперамента преобладает социальная эргичность (24%), то есть присутствует жажда социальных контактов, поэтому они имеют широкий круг контактов, тянутся к людям.

В результате применения темпераментального опросника Яна Стреляу [6], было установлено, что в группе респондентов преобладающим свойством нервной системы является сила процессов возбуждения (50%).

Данная характеристика также преобладает как у юношей (40%), так и у девушек (56%) исследуемой группы, поэтому их нервная система способна выдерживать длительные и часто повторяемые возбуждения. Девушки и юноши обладают сильной реакцией на внешние раздражители и способностью к осуществлению эффективной деятельности в ситуациях, требующих энергичных действий.

Методика диагностики коммуникативного контроля М. Снайдера предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля личности [6]. Результаты проведённой диагностики показывают, что у респондентов выбранной группы преобладает высокий уровень коммуникативного контроля (45%), то есть испытуемые постоянно следят за собой, управляют выражением своих эмоций, не позволяют лишним высказываний в разговоре.

Преобладающим уровнем коммуникативного контроля у юношей является средний его показатель (60%). Это означает, что респонденты непосредственны в общении, искренне относятся к другим, но в то же время сдержаны в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей. Для опрошенных девушек характерен высокий уровень коммуникативного контроля (48%), поэтому они постоянно следят за своими высказываниями, стараются управлять эмоциями.

Ориентационное предпочтение личности в выборе стиля поведения в ситуации конфликта исследовалось с помощью методики К. Томаса [5]. По результатам проведённого исследования преобладающими стратегиями поведения в конфликтной ситуации в исследуемой группе являются соперничество (27%) и сотрудничество (27%). Это свидетельствует о том, респонденты в одной ситуации, отстаивая собственные интересы, вынуждены принимать во внимание нужды и желания другой стороны, а в другой ситуации – не очень заинтересованы в сотрудничестве с противоположной стороной.

Преобладающей стратегией поведения в конфликтной ситуации у юношей является сотрудничество (33%), следовательно, респонденты стремятся прийти к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. Преобладающей стратегией поведения в конфликте у девушек выступает соперничество (28%), что свидетельствует об их незначительной заинтересованности в сотрудничестве с противоположной стороной и стремлении в первую очередь удовлетворить собственные интересы.

Статистическая обработка результатов эмпирического исследования осуществлялась в программе Microsoft Office Excel 2013. Для сравнения данных, полученных в ходе эмпирического исследования, был проведён корреляционный анализ с применением коэффициента К. Пирсона (для уровня статистической значимости  $p < 0,05$ ), результаты которого представлены в таблицах 1 – 3.

Таблица 1

**Результаты сравнения структуры темперамента (по В.М. Русалову) и свойств нервной системы (по Я. Стреляу)**

Свойства нервной системы, шкалы	Структура темперамента, шкалы							
	ПЭ	СЭР	П	СП	Т	СТ	ЭМ	СЭМ
Возбуждение	0,0992	-0,0406	0,0193	-0,0499	-0,0414	0,0410	0,1920	0,1196
Торможение	-0,1846	-0,2117	0,0400	<b>0,3227</b>	0,0118	-0,0841	-0,0770	0,1435
Подвижность нервных процессов	-0,2374	-0,0994	<b>0,3596</b>	-0,3421	0,0011	0,1325	-0,0590	0,0512

Обозначения: ПЭ – предметная эргичность, СЭР – социальная эргичность, П – пластичность, СП – социальная пластичность, Т – темп, СТ – социальный темп, ЭМ – эмоциональность, СЭМ – социальная эмоциональность

Таблица 2

**Результаты сравнения структуры темперамента (по В.М. Русалову) и уровня коммуникативного контроля (по М. Снайдеру)**

Уровень коммуник. контроля, шкалы	Структура темперамента, шкалы							
	ПЭ	СЭР	П	СП	Т	СТ	ЭМ	СЭМ
Высокий	-0,1518	<b>0,3114</b>	0,1229	0,1925	-0,0319	0,1769	-0,0770	-0,0699
Средний	0,1814	<b>-0,3641</b>	-0,1990	-0,0243	0,0902	-0,1575	-0,1415	0,0072
Низкий	-0,0987	0,0683	0,0825	-0,1430	0,0243	-0,1499	<b>0,2516</b>	0,1895

Обозначения: ПЭ – предметная эргичность, СЭР – социальная эргичность, П – пластичность, СП – социальная пластичность, Т – темп, СТ – социальный темп, ЭМ – эмоциональность, СЭМ – социальная эмоциональность.

Таблица 3

**Результаты сравнения структуры темперамента (по В.М. Русалову) и стратегии поведения в ситуации конфликта (по К. Томасу)**

Стратегия поведения в конфликте, шкалы	Структура темперамента, шкалы							
	ПЭ	СЭР	П	СП	Т	СТ	ЭМ	СЭМ
Соперничество	-0,2097	<b>0,3120</b>	-0,1203	0,2002	0,0940	0,1580	0,2118	-0,0972
Сотрудничество	0,2268	<b>0,2588</b>	-0,2446	0,0332	0,0075	0,0484	0,0665	-0,0512
Компромисс	0,0122	0,0668	-0,0018	-0,0728	0,0047	-0,0942	-0,1525	-0,0374
Избегание	-0,0799	-0,0756	0,0835	0,0280	-0,0918	-0,1844	-0,0377	0,1798
Приспособление	0,0957	0,0881	0,1741	0,0076	<b>-0,3386</b>	-0,2211	0,2169	0,1622

Обозначения: ПЭ – предметная эргичность, СЭР – социальная эргичность, П – пластичность, СП – социальная пластичность, Т – темп, СТ – социальный темп, ЭМ – эмоциональность, СЭМ – социальная эмоциональность

При сравнении данных опросников В.М. Русалова и Я. Стреляу обнаружено наличие положительной корреляции между шкалами «Пластичность» и «Подвижность нервных процессов». Это свидетельствует о том, что испытуемые, легко переключающиеся с одного вида деятельности на другой, стремящиеся к разнообразию форм предметной деятельности, будут способны к быстрой перестройке при столкновении с новой ситуацией. Положительная корреляция установлена также между шкалами «Социальная пластичность» и «Торможение», следовательно, респонденты, легко вступающие в контакт, имеют широкий набор коммуникативных программ и обладают хорошим самоконтролем.

При сравнении данных опросника В.М. Русалова и методики М. Снайдера обнаружено наличие положительной корреляционной связи между шкалами «Социальная эргичность» и «Высокий уровень коммуникативного контроля». Это свидетельствует о том, что испытуемые, имея широкий круг контактов и являясь очень общительными, обладают высоким уровнем коммуникативного контроля, то есть постоянно следят за собой в процессе общения и умеют управлять своими эмоциями. Также положительная корреляция наблюдается между шкалами «Эмоциональность» и «Низкий уровень коммуникативного контроля». Следовательно, респонденты, являясь очень эмоциональными, постоянно ощущают беспокойство, неуверенность и тревогу, что приводит к низкому уровню коммуникативного контроля.

Отрицательная корреляция выявлена между шкалами «Социальная эргичность» и «Средний уровень коммуникативного контроля». Это свидетельствует о том, что испытуемые, у которых присутствует жажда общения, легко устанавливают контакты и при этом могут быть порой несдержанными в своих эмоциональных проявлениях.

При сравнении данных опросника В.М. Русалова и методики К. Томаса было выявлено наличие положительной корреляционной связи между шкалами «Социальная эргичность» и «Сотрудничество». Это объясняется тем, что респонденты, которые могут легко включаться в разговор, часто обращаются к партнёру, в конфликтной ситуации будут сотрудничать с другой стороной, то есть при отстаивании собственных интересов принимать во внимание нужды и желания другой стороны. Также положительная корреляция наблюдается между шкалами «Социальная эргичность» и «Соперничество». Следовательно, испытуемые, имеющие широкий круг общения, стремящиеся к лидерству в конфликте, будут соперничать, а именно стремиться добиться удовлетворения собственных интересов даже в ущерб другой стороне.

Корреляционный анализ также показал наличие отрицательной корреляционной связи между шкалами «Темп» и «Приспособление». Это свидетельствует о том, что опрошенные, имея высокий темп поведения, не станут в конфликте приспосабливаться к противоположной стороне, принося в жертву собственные интересы.

**Выводы.** Проведённое эмпирическое исследование влияния особенностей темперамента на поведение студентов в ситуации межличностного конфликта позволяет сделать следующие выводы:

1) изучение структуры темперамента личности с помощью опросника В.М. Русалова показало существенную зависимость её компонентов от половой принадлежности студентов. Преобладающей составляющей у юношей является социальная пластичность, у девушек – социальная эргичность;

2) результаты изучения свойств нервной системы на основе темпераментального опросника Яна Стреляу позволили констатировать, что преобладающим свойством нервной системы респондентов как мужского, так и женского пола является сила процессов возбуждения;

3) исследование уровня коммуникативного контроля с использованием методики М. Снайдера показало различие данного уровня у девушек и юношей. При этом девушкам присущ высокий, а юношам – средний показатель коммуникативного контроля;

4) результаты изучения ориентационного предпочтения личности в выборе стратегии поведения в ситуации конфликта с помощью методики К. Томаса показали, что в исследуемой группе респондентов преобладающими стратегиями поведения в конфликтной ситуации являются соперничество и сотрудничество. При этом девушки в конфликте предпочитают стратегию соперничества, а юноши – сотрудничества;

5) по результатам корреляционного анализа, проведённого с помощью коэффициента корреляции К. Пирсона, выявлено наличие положительной корреляционной связи между шкалами: «Пластичность» – «Подвижность нервных процессов», «Социальная пластичность» – «Торможение», «Социальная эргичность» – «Высокий уровень коммуникативного контроля», «Социальная эргичность» – «Сотрудничество», «Социальная эргичность» – «Соперничество», «Эмоциональность» – «Низкий уровень коммуникативного контроля». Отрицательная корреляция выявлена между шкалами: «Социальная эргичность» – «Средний уровень коммуникативного контроля», «Темп» – «Приспособление».

Таким образом, проведённое исследование показало, что особенности темперамента оказывают существенное влияние на выбор стратегии поведения студентов в ситуации межличностного конфликта.

#### **Литература:**

1. Вишнякова Н.Ф. Конфликт – это творчество? / Н.Ф. Вишнякова. – Минск: Свет, 1996. – 317 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 512 с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Лучшие психологические тесты / сост. М.В. Оленникова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2011. – 639 с.: ил.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. Дом БАХРАХ-М, 2006. – 672 с.

УДК 370

кандидат психологических наук **Енгибарян Людмила Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Армавирская государственная педагогическая академия» (г. Армавир)

**ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье представлена интегративная методология исследования влияния гендерных особенностей индивидуальности на эффективность деятельности, лежащая на стыке таких дисциплин, как общая психология, дифференциальная психология, социальная психология, психология личности.

*Ключевые слова:* индивидуальность, гендер, гендерные особенности, гендерная роль, маскулинность, фемининность, деятельность.

*Annotation.* The article presents an integrative methodology for studying the impact of gender identity on the effectiveness of activities that lies at the intersection of such disciplines as General psychology, differential psychology, social psychology, personality psychology.

*Keywords:* individuality, gender, gender, gender role, masculinity, femininity, activity.

**Введение.** Проблема полоролевой социализации, включающая в себя вопросы формирования психологического пола, психических половых различий и полоролевой дифференциации, лежит на стыке таких дисциплин, как общая психология, дифференциальная психология, социальная психология, психология личности. Становление отечественной «гендерной психологии» связано на разных этапах развития с научными разработками таких исследователей как: Б.Г.Ананьева (1969), И.С.Кона (1975), Т.А.Репиной (1984), В.С.Агеева (1985), Я.Л.Коломинского и М.Х.Мелтсас (1985), Т.И.Юферевой (1985), И.И. Лунина (1986), В.Е. Кагана (1987), В.В. Абраменковой (1988), Н.А. Смирнова, В.В.Знакова (1994), Б.И.Хасан и Ю.А.Тюменева (1997), С.И. Кудинов (1998), Т.А.Араканцева и Е.М.Дубовской (1999) Г.М.Андреевой (2001, 2002), В.Ф.Петренко (2002), Е.П. Белинской, (2002), И.С.Клещиной (2004), Л.М.Ожиговой (2006), И.Г.Малкиной-Пых (2006) и др.

В зарубежной психологии данной проблеме уделено пристальное внимание в работах З.Фрейда (1905), К.Юнга (1920), Е.Эриксона (1960), Е.Маккоби и К.Джеклина (1974), С.Бэм (1974), Дж.Стоккарда и М.Джонсона (1980), Л. Колберга (1970), Г.Таджфела и Дж.Тернера (1986), Р.Ангер (1990), Р.Ассаджиоли (1994), М.Хорнер, Д.Лорбера и С.Фаррелла (2000), К.Уэста и Д.Зиммермана (2000) и др.

**Изложение основного материала статьи.** Впервые понятие "гендер" в отечественной научной литературе появилось в 1992 г. в сборнике статей под названием "Женщины и социальная политика". По замыслу авторов сборника, введение данного термина должно было способствовать решению ряда стратегических задач: формированию новой научной парадигмы анализа социальных отношений и социально-культурных различий в жизни мужчин и женщин; привлечению внимания к изменению социополовых отношений в условиях социальной трансформации; стимулированию проведения научных исследований, направленных на выявление гендерной асимметрии в общественной жизни; пропаганде феминистских идей равенства вне контекста марксистской методологии, отмечает Клещина И.С. (1998) (12).

Гендерный аспект индивидуального своеобразия личности связывается с понятием гендерной идентичности. Гендерная идентичность - это аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола (И.С. Клещина, 1998). Гендерная идентичность - осознание личностью своей связи с культурными определениями мужественности и женственности (5); принадлежности к той или иной социальной группе на основе полового признака (19). Наиболее общее определение гендерной идентичности связано с тем, что ее понимают как результат отождествления личностью себя с определенным полом, отношение к себе как к представителю определенного пола, освоение соответствующих ему форм поведения и формирование личностных характеристик (4; 8).

При всем многообразии компонентов, которые могут быть включены в структуру гендерной идентичности, наиболее часто повторяющимися являются два компонента: биологический пол (мужчина/женщина) и маскулинность/фемининность как конструкты культуры и интериоризированные психологические черты (О.А. Воронина, Д.В.Воронцов, Е. Здравомыслова, В.В.Знаков, В.А.Лабунская, Н.И. Ловцова, Л.Н.Ожигова, Н.Пушкарева, Дж. Скот, А.Темкина, Р. Хоф), отмечает в своей работе Рымарев Н.Ю. (2006). (20).

Как указывает Зиновьева Э.Х., методологическим основанием для гендерных исследований в области психологии, также как для гендерно-ориентированных исследований в других сферах науки, является гендерная теория или гендерный подход (Воронина О.А, Здравомыслова Е.А., Темкина А.А.). Исследования в гендерной психологии выявляют механизмы конструирования гендерной идентичности в разных временных и социально-культурных контекстах, а также обосновывают возможность изменения идентичности мужчин и женщин в современной ситуации (7).

Гендерный подход, считает И.Г. Малкина-Пых, - методология анализа гендерных характеристик личности и психологических аспектов межполовых отношений. Он изучает последствия половой дифференциации и иерархичности в отношениях между мужчинами и женщинами и в процессе их индивидуального жизненного пути. (18).

В этом сложном процессе конструирования и реализации гендерной идентичности выделяются ряд особых психологических переживаний и кризисов личности, которые описываются в исследованиях как ролевой конфликт, проблема двойной идентичности, кризис маскулинности, повышение тревожности и чувства вины, страх потери/приобретения феминности и т.д. (6; 9; 19 и др.). В общем виде данные психологические переживания личности определяются как кризис гендерной идентичности. Преодоление данного кризиса требует от личности развития особой психологической гибкости и умения осознанно подходить к реализации того гендерного ролевого репертуара, который задается средой (Зиновьева Э.Х., 2010).

Не менее значимой категорией для анализа гендерных особенностей индивидуальности является понятие «гендерная роль». Гендерная роль - дифференциация деятельности, статусов, прав и обязанностей индивидов

в зависимости от их половой принадлежности. Гендерные роли всегда связаны с определенной нормативной системой, которую личность усваивает и преломляет в своем сознании и поведении (14).

В 70-е годы XX столетия возникает «новая психология пола». Ее представители считают, что основное значение в формировании психического пола и половой роли имеют социальные ожидания общества. Возникновению "Новой психологии пола" способствовали три фундаментальных исследования, выводы которых опровергают основные положения традиционных теорий. Это: 1) работы Е. Маккоби и К. Джеклин, посвященные анализу психологии половых различий; 2) исследования Дж. Мани и А. Эрхарда, показавших могущество эффекта социализации; 3) концепция андрогинии С. Бем, показавшей несостоятельность противопоставления традиционной психологией маскулинности и фемининности (12).

Вопрос уникального соединения качеств маскулинности и фемининности в психике человека интересовал многих ученых, так Терман и Майлз, исследуя интеллект, пришли к выводу что, «маскулинность и фемининность» являются важными аспектами человеческой личности. Неверно считать их фактором, придающим личности только внешний калорит и пикантность; скорее, они представляют собой один из немногих стержней, вокруг которых постепенно формируется структура личности» (3).

С. Бем предложила концепцию психологической андрогинии, которая внесла существенные коррективы в представления о маскулинности и фемининности. Андрогиния - понятие, обозначающее людей, успешно сочетающих в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества.

Маскулинность/фемининность - нормативные представления о соматических, психологических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин. Предполагалось, что мужчина может быть сильным и энергичным, не будучи при этом непременно грубым и агрессивным, а женская нежность не обязательно пассивна (11). На этой основе в 30-60-х годах психологи сконструировали несколько специальных шкал для измерения маскулинности-фемининности (М-Ф) умственных способностей, эмоций, интересов (например, шкала М-Ф опросника ММРІ, шкала маскулинности Гилфорда и др.). Все эти шкалы предполагали, что в пределах некоторой нормы индивиды могут различаться по степени М и Ф, но сами свойства М-Ф представлялись альтернативными, взаимоисключающими: высокая маскулинность должна коррелировать с низкой фемининностью, и наоборот, причем для мужчины нормативна, высокая М, а для женщины - Ф (15).

В 1974 г. Сандра Бем в рамках концепции андрогинии предложила тест маскулинности-фемининности, который отличался от всех предшествующих тестов тем, что был построен на представлении о М-Ф как независимых, ортогональных измерениях личности. Она выделила четыре возможных типа личности в гендерном измерении.

Какая же полоролевая ориентация, измеренная соотношением маскулинности и фемининности, обеспечивает личности максимальное психологическое благополучие? Дифференциальная психология имеет на этот счет три точки зрения. Первая, традиционная, модель полагает, что наиболее благополучными будут те, полоролевые ориентации которых максимально соответствуют их половой принадлежности т.е., маскулинные мужчины и фемининные женщины. Вторая модель считает оптимальной андрогинию, т. е. высокие степени проявления как маскулинности, так и фемининности для обоих полов, а третья - что самый благоприятный фактор для обоих полов - высокая маскулинность.

Экспериментальная проверка этих гипотез показала, что наиболее благополучными (в смысле общей психологической адаптированности) являются индивиды обоего пола с высокой степенью маскулинности. Существенное, хотя несколько меньшее подтверждение получила андрогинная модель, зато совсем не оправдалась теория "соответствия" (14). Согласно этой концепции гендерные качества маскулинности и фемининности присутствуют в психическом пространстве любого человека не зависимо от его пола. Однако, Каролин Хейлбрун и С.Бем, представляли маскулинность и фемининность не как личностные глубинные структуры индивидуума, а как стереотипные определения, внедренные в культурный дискус; андрогиния представлялась не как интеграция маскулинности и фемининности, а как отсутствие всякой озабоченности по поводу культурного определения маскулинности и фемининности (3).

Маскулинность и фемининность К.Г.Юнгом представлялись как глубоко укорененные личностные структуры, при этом андрогиния определялась как процесс совмещения двух взаимодополняющих структур внутри одного человека, где мужское и женское сочетаясь символически, вначале должны быть дифференцированы, а затем вновь объединены в виде андрогинной пары. К.Г.Юнг подчеркивает универсальную андрогинную функцию – удержание мужского и женского начала в сознательном равновесии.

В реальности и в повседневных практиках гендер пронизывает все аспекты нашей жизни от микро- до макроуровня (Лорбер Дж., Фаррелл С., 2000). (17). С точки зрения К.Уэст и Д.Зиммерман (2000), будучи социальным статусом, гендер фундаментален, институционализирован и постоянен; тем не менее, всегда существует потенциал изменений, поскольку члены социальных групп должны постоянно (независимо от того, осознают они это или нет) «созидать гендер», чтобы поддерживать свой статус (23).

В этом сложном современном процессе конструирования своей индивидуальности и своего социального мира в условиях постоянно меняющихся гендерных ролей и статусов, в зависимости от уровня принятия гендерной роли, личность все больше приобретает возможность в реализации того типа гендерной идентичности, который является результатом ее индивидуального опыта (20).

Степанова Л. Г. указывает на тот факт, что в современных исследованиях выделяют два типа идентичности: некризисная (согласованная идентичность) и кризисная идентичность. Выраженные противоречия в структуре гендерной идентичности предопределяют негативное отношение личности самой к себе, что провоцирует состояние внутриличностного конфликта и кризисных проявлений. Среди факторов, способствующих конструктивному разрешению кризиса гендерной идентичности, можно выделить жизнестойкость личности, предложенную С. Мадди в 80-х годах XX века.

Белоус В.В. указывает, что интегративная стратегия исследования при изучении эффективности деятельности была реализована лишь в нескольких научных работах. Влияние же пологендерных особенностей на структуру интегральной индивидуальности изучалось лишь в работах Иорданова А.Ф., 2003 (10), Костиниковой О.А., 1996.(16) В этих исследованиях было обнаружено, что гендерные особенности влияют на специфику осуществления как совместной, так и индивидуальной деятельности, а также, что «пологендерный конструкт является детерминирующим фактором, определяющим уникальность структур интегральной индивидуальности юношей и девушек в студенческом возрасте» (2).

Индивидуальность с точки зрения интегративного подхода рассматривается как саморазвивающаяся система. Поэтому трудно не согласиться с мыслью, высказанной Е.П. Белинской: «гендерных конфликтов может быть меньше, поскольку на смену идее адаптации человека к жесткой социальной структуре приходит пафос конструирования им себя самого и социального мира» (1).

**Выводы.** Но исследований, выполненных в рамках теории интегральной индивидуальности и раскрывающих своеобразие функционирования личности, имеющей определенный тип гендерной идентичности, на сегодняшний момент явно недостаточно, чтобы осуществить анализ механизмов формирования и воспроизводства гендерных идентичностей (мужественности и женственности) в интегральном пространстве взаимодействия разноуровневых характеристик личности.

#### **Литература:**

1. Белинская Е.П. Исследования личности: традиции и перспективы // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. - М.: Аспект Пресс, 2002.
2. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности / В.В. Белоус. – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – 136 с.
3. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – С. 178 - 451.
4. Бендас Е.А. Гендерная психология: учеб. пособ. - СПб.: ПИТЕР, 2005. - 430с.
5. Воронина О.А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований // Теория и методология гендерных исследований: курс лекций / Под общ. ред. О.А.Ворониной. – М.: МЦГИ – МВШСЭНМФФ, 2001. – С. 13-106.
6. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 45-57.
7. Зиновьева Э.Х. Применение гендерного подхода в образовательном процессе вуза. [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2010. N 2. URL: <http://ppip.su> (дата обращения: 25.01.2018)
8. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период: Сборник научных статей / Под ред. Е.Здравомысловой, А.Темкиной. - СПб, 1996. - 96 с.
9. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. - 2005. - №1. - С. 18-28.
10. Иорданов А.Ф. Особенности развития гендерных структур интегральной индивидуальности у студентов гуманитарного вуза: автореф. канд. дис. - Ставрополь, 2003. – 16 с.
11. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. - М.: Педагогика, 1991. – 231 с.
12. Клещина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие / И.С. Клещина. СПб.: Издательство РТПУ им. А.И. Герцина, 1998. - 92 с.
13. Клещина И.С. Гендерный подход в системе психологического образования // Гендерные исследования: Феминистская методология в социальных науках. Материалы 2-й Международной Летней Школы по Гендерным Исследованиям (Фарос-1998) / ХЦГИ. Харьков, 1998. - С. 193-215.
14. Кон И.С. История и теория «мужских исследований». Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / И.С. Кон / Под ред. М.М. Мальшевой. - М.: Academia, 2002.
15. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время.1981. – 495 с.
16. Костиникова О.А. Влияние пола и типа темперамента на продуктивность совместной познавательной деятельности старших дошкольников: автореф. канд. дис. - Ставрополь, 1996. – 18 с.
17. Лорбер Дж. Принципы тендерного конструирования / Дж. Лорбер, С. Фарелл // Хрестоматия феминистских текстов. СПб.: Издательство «Дмитрий Буланин». - 2000. - С. 187-193.
18. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.
19. Радина Н.К., Терешенкова Е.Ю. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии, 2006. - № 5. - С. 49-59.
20. Рымарев Н.Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. КГУ. - Краснодар, - 2006. - 31 с.
21. Степанова Л.Г. Внутриличностный гендерный конфликт в контексте семейных отношений // Семья в России. - 2007. - № 4.
22. Терешенкова Е.Ю. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии, 2006. - № 5. - С. 49-59
23. Уэст К. Создание гендера (DOING GENDER)/ К.Уэст, Д. Зиммерман// Цитата по Хрестоматии по курсу «Основы гендерных исследований» / Отв. ред. О.А.Воронина, Н.С. Григорьева, Л.Г. Луныкова. - М.: МЦГИ МВШСЭН - МФФ, 2001. - С. 76-84.



ББК Ю941.5-81  
УДК 159.943-053.6-021.423

кандидат психологических наук, доцент **Ефимова Ольга Николаевна**  
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);  
кандидат философских наук, доцент **Литвинова Елена Михайловна**  
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);  
психолог центра **БУ Машкова Екатерина Александровна**  
«Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (г. Чебоксары)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА-ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ

*Аннотация.* В работе представлены результаты исследования психологических особенностей личности подростка - правонарушителя, на основе анализа особенностей отклоняющегося поведения, субъективного уровня контроля, доминирующей направленности личности подростка.

*Ключевые слова:* отклоняющееся поведение, подростки-правонарушители, доминирующая направленность личности, субъективный уровень контроля.

*Annotation.* The paper presents the results of the study of the psychological characteristics of the adolescent's personality, on the basis of an analysis of the characteristics of deviant behavior, the subjective level of control, and the dominant orientation of the adolescent's personality.

*Keywords:* Deviant behavior, adolescent offenders, dominant personal orientation, subjective level of control.

**Введение.** Одна из важнейших проблем развития общества, которая ведет к серьезным последствиям - это омоложение преступности. Значительное число правонарушений и преступлений, совершается подростками, что не может не вызывать обеспокоенность общества. Деятельность, в том числе преступная, во многом обусловлена психологическими и личностными особенностями правонарушителя. Именно внутренняя составляющая личности определяет характер её сознательной, целенаправленной деятельности. В этой связи, изучение психологических особенностей личности подростка-правонарушителя, позволяет раскрыть некоторые внутренние причины, а в отдельных случаях и механизмы предупреждения данного поведения в будущем.

**Изложение основного материала статьи.** Личность подростка - правонарушителя представляет для психологии самостоятельный интерес. Фундаментальные исследования подростков - правонарушителей, проводились С.А. Беличевой, Л.С. Выгодским, И.В. Дубровиной, Е.В. Заика, И.С. Коном, А.Е. Личко, Г.И. Макарычевой, Д.Ч. Петрусевиц, Д.И. Фельдштейном, Д.Б. Элькониним. В последнее время изучением данной проблемы занимались Р.Атаханова [2], Л.Р.Аптикеева [1], М.С.Бурсакова [1], О.А.Дорожкина [2], О.Н.Ефимова [4,5], Т.В.Луговская [8], В.М.Сапогова [10], К.П.Иголкина [6], Н.Л.Максимова [9], Ю.Ю.Щеткина [11], Н.Л.Молочная [11], Л.И.Кривоногова, З.С.Курбанова [7].

В современных условиях интенсивно меняющегося общества, постоянно меняющиеся факторы становления личности подростка, создают необходимость дополнительных исследований, раскрывающих психологические особенности становления личности подростка в духе нового времени.

В связи с чем, совместно с центром БУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Чебоксары» Министерства труда и социальной защиты Чувашской Республики, ЦВСНП (Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей), проведено исследование психологических особенностей личности подростка - правонарушителя. В исследовании приняли участие 43 подростка (12-14 лет) центра временного содержания несовершеннолетних, из них 23 мальчика и 20 девочек.

В ходе исследования использовались следующие методики: 1) Определение склонности к отклоняющемуся поведению А.Н.Орел; 2) Тест опросник субъективного контроля УСК. Роттера, адаптированный Е.Ф. Бажиным, С.А. Голькиной, А.М. Эткиндоном; 3) Методика определения доминирующей личностной направленности подростков И.Д.Егоровой.

Для изучения склонности подростков к правонарушениям, использовался опросник «*Определение склонности к отклоняющемуся поведению*» А.Н.Орел.

### Склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орел

Тип отклоняющегося поведения		Особенности отклоняющегося поведения					
		Мальчики (N=23)		Девочки (N=20)		Общие (N=43)	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%
Шкала установки на социальную желательность	Высокий	21	91,3%	11	55%	33	76,6%
	Средний	2	8,6%	5	25%	7	16,2%
	Низкий	0	0%	4	20%	4	9,3%
Шкала склонности к нарушению норм и правил	Высокий	0	0%	0	0%	0	0%
	Средний	3	13,0%	7	35%	10	23,2%
	Низкий	20	86,9%	13	75%	33	76,6%
Шкала склонности к аддиктивному поведению	Высокий	0	0%	0	0%	0	0%
	Средний	5	21,7%	7	35%	12	27,9%
	Низкий	18	78,2%	13	75%	31	72,0%
Шкала склонности к саморазруш. поведению.	Высокий	0	0%	1	5%	1	2,3%
	Средний	1	4,3%	4	20%	5	11,6%
	Низкий	22	95,6%	16	80%	38	88,3%
Шкала склонности к агрессии и насилию	Высокий	0	0%	5	25%	5	11,6%
	Средний	2	8,6%	6	35%	8	18,6%
	Низкий	21	91,3%	9	45%	30	69,7%
Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	Высокий	0	0%	3	15%	3	6,9%
	Средний	0	0%	7	35%	7	16,2%
	Низкий	23	100%	10	50%	33	76,6%
Шкала склонности к деликвентному поведению	Высокий	0	0%	8	40%	8	18,6%
	Средний	8	34,7%	7	35%	15	34,8%
	Низкий	12	52,1%	5	25%	17	39,5%

Результаты изучения отклоняющегося поведения подростков показали выраженность высоких показателей по шкале установка на социальную желательность (служебная шкала). Данная шкала измеряет готовность подростков представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности. Данный показатель у 91,3% подростков мальчиков и у 55% девочек высокий.

По шкале склонность к преодолению норм и правил, проявляющихся в склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, были выявлены низкие показатели у 86,9% мальчиков и у 75% девочек. Так нарушение норм и правил подростками происходит неосознанно, не обдуманно, дети имеют слабое представление о том, что то или иное поведение, расценивается как отклоняющееся.

Склонность к аддиктивному поведению показывает, что зависимые формы поведения у таких детей имеют низкую степень выраженности, так низкие показатели имеют 78,2% мальчиков и 75% девочек.

Показатели по шкале склонность к самоповреждающему поведению, как форме аутоагрессивного поведения имеют у данной группы подростков низкую степень выраженности. Так среди мальчиков низкие показатели встречаются у 95,6% исследуемых и у 80% девочек.

Исследование склонности подростков к агрессии и насилию показало, что среди девочек правонарушителей агрессивность имеет более выраженную природу, так высокие показатели агрессии имеют 25%, средние 35%, низкие 45%. Среди мальчиков - правонарушителей 91,35% имеют низкие показатели агрессии и склонности к насилию. Это свидетельствует о том, что агрессивная тенденция в большей степени присутствует в мотивационном поведении девочек. В тоже время мальчики чаще всего совершают противоправные действия из шалости, баловства, без злого умысла.

Волевой контроль эмоциональных реакций, как оценка склонности подростков к контролю поведенческих проявлений, у 100% мальчиков низкий. Возможно, данная особенность является основной причиной их противоправного поведения. Такие подростки - правонарушители не способны управлять своим поведением, подвержены необдуманному действию, руководствуются исключительно импульсивными реакциями. Возможно, совершают их не по своей воле, не имея на это личного мотива. Среди девочек данный показатель значительно выше. Так высокие показатели волевой регуляции имеют 15%, средние 35%, низкие 50% девочек. Поведение девочек более обдуманно и осознанно, действия девочек более осмысленны. Возможно именно по этой причине склонность подростков-правонарушителей к деликвентному поведению у мальчиков, ниже, чем среди девочек. Так среди девочек высокую выраженность имеют 40%, среднюю 35% и низкую 25%. Среди мальчиков средние показатели имеют 34,7% исследуемых подростков, низкие 52,1% исследуемых подростков.

Для измерения субъективного уровня контроля подростков-правонарушителей использовался опросник субъективного контроля УСК. Роттера, адаптированный Е.Ф. Бажиным, С.А. Голькиной, А.М. Эткиндо.

### Методика исследования субъективного контроля Дж. Роттера

Шкалы субъективного контроля		Уровень субъективного контроля					
		Мальчики (N=23)		Девочки (N=20)		Общие (N=43)	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%
ИО.	Интерналы	8	34,7%	2	10%	10	23,2%
	Экстерналы	15	65,2%	18	90%	32	74,4%
ИД.	Интерналы	8	34,7%	6	30%	14	32,5%
	Экстерналы	15	65,2%	14	70%	29	67,4%
ИН.	Интерналы	6	26,0%	9	45%	15	34,8%
	Экстерналы	17	73,9%	11	55%	28	65,1%
ИС.	Интерналы	7	30,4%	8	40%	15	34,8%
	Экстерналы	16	69,5%	20	60%	36	83,7%
ИП.	Интерналы	8	34,7%	7	35%	15	34,8%
	Экстерналы	15	65,2%	13	65%	28	65,1%
ИМ.	Интерналы	5	21,7%	13	65%	18	41,8%
	Экстерналы	18	78,2%	7	35%	25	58,1%
ИЗ.	Интерналы	1	4,3%	11	55%	12	27,9%
	Экстерналы	22	95,6%	9	45%	31	72,0%

Результаты исследования субъективного контроля подростков-правонарушителей указывают на очень высокие показатели экстернальности и фатализма. Так среди мальчиков 65,2% имеют низкие показатели субъективного контроля, они не видят связи между действиями и значимыми событиями в жизни, не считают себя способными контролировать поведение. В тоже время 37,7% мальчиков отмечают, что происходящее в их жизни является последствием их действий, они чувствуют свою ответственность за то, как складывается их жизнь. Среди девочек, 90% подростков экстерналы, такие девочки убеждены, что происходящее с ними, это исключительно результат случая.

Шкала экстернальности в области достижений (Ид), характеризуется высокими показателями приписывания своего успеха случаю и везению, так среди подростков мальчиков таких 65,2%, среди девочек 70%. Убежденность в том, что успех это результат их собственных стараний и усилий имеют 34,7% мальчиков и 30% девочек подростков-правонарушителей.

Шкала интернальности в области неудач (Ин) у подростков-правонарушителей имеет явно выраженную тенденцию низкой готовности нести ответственность за свои неудачи и неудачи. Так 73,9% мальчиков и 55% девочек, считают, что все неприятности в их жизни это результат стечения обстоятельств. Осознание, что причина многих жизненных трудностей, с которыми им пришлось столкнуться это он сам, имеют 26% мальчиков и 45% девочек подростков.

Шкала интернальности в области семейных отношений (Ис) также связана с более выраженными проявлениями экстернального поведения у 69,5% мальчиков и у 60% девочек. Такие подростки склонны обвинять в трудностях семейного взаимодействия не себя, а членов семьи. Интернальность в области межличностных отношений (Им), характеризуется высокими показателями экстернальности среди мальчиков (78,2%) и высокими показателями интернальности среди девочек (65%). Девочки в отличие от мальчиков считают, что они в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Мальчики не уверены, что они могут активно формировать свой круг общения, они склонны считать, что их межличностные отношения зависят от партнеров и отличаются большей податливостью и внушаемостью.

Интернальность в отношении здоровья и болезни также более выражена у девочек. Так 55% девочек осознают ответственность за свое здоровье. Мальчики в 95,6% случаев считают болезнь, результатом случая, возлагая свое выздоровление на врачей.

Далее, в ходе исследования направленности личности подростков - правонарушителей, использовалась методика определения доминирующей личностной направленности подростков И. Д. Егоровой.

## Доминирующая личностная направленности подростков И. Д. Егорычевой

Тип направленности	Доминирующая личностная направленность					
	Мальчики (N=25)		Девочки (N=20)		Общие (N=45)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Гуманистическая	12	52,1%	12	60%	24	55,8%
Эгоцентрическая	7	30,4%	8	40%	15	34,8%
Депрессивная	2	8,6%	0	0%	2	4,6%
Суицидальная	1	4,3%	0	0%	0	0%

Изучение доминирующей личностной направленности подростков правонарушителей показало, что большинство детей имеют гуманистическую направленность личности, среди мальчиков таких 52 % среди девочек 60% . При такой направленности личность не стремится к автономии, признавая право каждого на свободное самоопределение. У таких подростков преимущественно положительное отношение к себе – и к другим. Также среди подростков правонарушителей высокую выраженность имеет эгоистическая личностная направленность среди мальчиков 30,4%, среди девочек 40%. При данной направленности, вся активность подростка сосредоточена исключительно на себе и собственных интересах. Такие подростки стремятся к признанию обществом их особой ценности. Основной ценностью для таких подростков является он сам, его мысли, его суждения, его интересы, его деятельность. Причем подростки с данной направленностью достаточно требовательны к другим и принимают их в случае схождения с собой, в случае согласия со своим мнением, с разделением симпатий и антипатий.

Также среди мальчиков в нашей выборке есть подростки 8,6% с социотрической (депрессивной) направленностью личности и 4,3% с негавистической (суицидальной) направленностью личности. Возможно, такого рода проявления подростков связаны с половым созреванием и в определенной степени с темпами интенсивного роста.

**Выводы.** По результатам проведенного исследования, были сделаны следующие выводы:

1. Исследование склонности к отклоняющемуся поведению подростков-правонарушителей показало, что мальчики подростки нарушают нормы не преднамеренно, чаще всего они совершают противоправные действия не осознанно и не обдуманно, однако именно у мальчиков, очень высокая степень выраженности представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности. Они мало склонны к агрессии и насилию, вместе с этим у правонарушителей мальчиков очень низкий уровень волевого контроля эмоциональных реакций. Такие подростки подвержены необдуманному действиям, руководствуются исключительно импульсивностью поведения, либо указаниями других. Девочки действуют более осознанно и обдуманно, они менее ориентированы на социальную желательность поведения, девочки-правонарушители более агрессивны, они имеют более выраженную фиксированность на правонарушения, осознанно вступают в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами.

2. Большинство подростков - правонарушителей имеют низкий уровень субъективного контроля, чаще всего они снимают с себя ответственность за все, что с ними происходит, перекладывая вину на жизненные обстоятельства, везение, случай, на группу сверстников, особенно это выражено среди мальчиков. Девочки также снимают с себя ответственность за происходящие с ними события, однако в сфере межличностных отношений и в сфере здоровья осознают свою роль, считая, что они в ответе за свое здоровье и в состоянии управлять формальными и неформальными отношениями со сверстниками, вызывать к себе уважение и симпатию. Низкий уровень субъективного контроля подростков правонарушителей необходимо рассматривать как неблагоприятный фактор, и возможно именно этот показатель отражают слабую сторону личности таких подростков. Непонимание, что ответственность за совершаемые ими действия и поступки лежит исключительно только на них, говорит о низкой готовности таких детей исправить свое поведение в силу низкой личностной и возрастной зрелости.

3. По итогам изучения доминирующей личностной направленности подростков - правонарушителей установлено, что большинство подростков имеют выраженную гуманистическую и эгоистическую направленность. Такие подростки не стремятся к автономии, подвержены влиянию других, положительно, не критично воспринимают свое окружение, при этом они стремятся к удовольствию и в большей степени сосредоточены на себе и своих потребностях.

### Литература:

1. Аптикиева Л.Р. Диагностика криминогенной личностной направленности личности преступника / Л.Р. Аптикиева, М.С. Бурсакова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 2 (163). С. 189-194.
2. Атаханов Р. Особенности проявления черт характера у подростков правонарушителей в условиях их пребывания в специальной школе // Известия самарского научного центра Российской академии наук. 2014. - № 2-3 Том. 16 - С. 611-619.
3. Дорожжина О.А. Характеристика контингента несовершеннолетних, содержащихся в ЦВСНП (Центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей) / О.А. Дорожжина, Т.В. Хромова // Социально-экономические явления процесс 2009. № 9 . С. 249-254
4. Ефимова О.Н. Спорт как средство повышения психологической адаптации и психологической культуры подростка / Ефимова О.Н., Самсонова А.Н. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 561-576.

5. Ефимова О.Н. Влияние традиции на экологическую социализацию подрастающего поколения. В сборнике: педагогика, психология, образование: от теории к практике сборник статей аспирантов, соискателей и преподавателей. Чебоксары, 2015. С. 50-53
6. Иголкина К.П. Теоретические аспекты социализации личности в исследовании подростков правонарушителей, отбывающих наказание в воспитательных колониях Вестник Майкопского государственного технического университета. 2014. № 4. С. 189-194
7. Курбанова З.С. Проблема развития личности подростка под влиянием взаимоотношений со сверстниками // Известия южно-федерального федерального университета. Технические науки. 2006. № 13. Том 68. С. 91-95.
8. Луговская Т.В. Развитие ресурсов личности подростков в процессе психо-профилактики отклоняющегося поведения в условиях детского дома. // Вестник Северо-восточного Федерального университета им. А.К.Амосова 2009. № 4 (6). С. 84-90.
9. Максимова Н.Л., Абржина И.Г. Особенности жизненной перспективы и самоактуализации у подростков из неблагополучных семей // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – М.: ООО "АР-Консалт", 2014. - С. 118-122.
10. Сапогов В.М. Правосознание и правовая социализация несовершеннолетних осужденных из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: монография. Псков: ЛОГОС, 2010. 188 с.
11. Щеткин Ю. Ю. Социально- психологическая характеристика подростка правонарушителя // Ю.Ю. Щеткин, Н.Л.Молочная, Л.И.Кривоногова // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова 2009. - № 2 - С. 353-357.

**Психология**

**УДК: 159.9.01[075.8]**

**старший преподаватель Изотова Маргарита Хаджумаровна**

Санкт-Петербургский Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург)

#### **РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛРОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются использование средств музыкальной терапии для развития эмпатии подростков с легкой степенью умственной отсталости. Специфические особенности когнитивной, эмоциональной сферы личности подростков с легкой степенью умственной отсталости осложняют взаимодействие этих подростков с окружающими людьми. К числу механизмов, регулирующих поведение людей и обеспечивающих конструктивное сотрудничество партнеров по общению, относят эмпатию. В силу глубокой рефлексивности музыка помогает более тонко чувствовать и понимать других людей. Это специфический язык эмоций и чувств, с помощью которого музыка передает содержание и силу чувства человека, вызывая тем самым ответное эмоциональное переживание. Музыкальное воздействие позволяет индивиду выходить за пределы собственных переживаний, проникать в мир переживаний других людей. Таким образом, средства музыки могут стать одним из способов развития эмпатии.

*Ключевые слова:* подростки, легкая степень умственной отсталости, музыкотерапия, эмпатия.

*Annotation.* The article deals with the use of musical therapy for the development of empathy of adolescents with mild degree of mental retardation. Specific features of the cognitive, emotional sphere of the adolescent personality with mild degree of mental retardation complicate the interaction of these adolescents with surrounding people. Among the mechanisms regulating people's behavior and providing constructive cooperation of communication partners, include empathy. Due to deep reflexivity, music helps to feel and understand other people more subtly. This is a specific language of emotions and feelings, through which music conveys the content and power of a person's feelings, thus provoking a reciprocal emotional experience. The musical influence allows an individual to go beyond his own experiences, to penetrate into the world of experiences of other people. Thus, the means of music can become one way of developing empathy.

*Keywords:* adolescents, mild degree of mental retardation, music therapy, empathy.

**Введение.** Широкий интерес к изучению проблемы эмпатии, и в частности эмпатии подростков, неугасающий в течение многих десятилетий продиктован огромной важностью этого механизма в развитии межличностного взаимодействия и формирования нравственных чувств человека. Дефицит теплоты отношений между людьми может стать одной из причин ухода в призрачную реальность, агрессивного поведения по отношению к людям. Эмпатии как психическое личностное образование, достигнув своей выраженности в период пубертата, является в дальнейшем стимулятором просоциального поведения. Развитие эмпатии становится особенно важным в тот период, когда у подростков интенсивно развиваются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит изменение системы отношений подростков к окружающему миру, к другим людям, к самому себе.

Изучению эмпатии как эмоциональной отзывчивости индивида на переживания других людей посвящено значительное число исследований (Р.О. Агавелян, Е.Я. Басин, А.А. Бодалев, В.В. Бойко, Л.Н. Большунова, А.К. Бохарт, А.А. Валантинас, В.Вебер, Л.П. Выговская, Т.П. Гаврилова, Л.Н. Джрнзян, А.В. Запорожец, Дж. Иган, Е.А. Ичаловская, Р.Б. Карамуратова, П.В. Козина, В.П. Кузьмина, Ю.А. Менджеридкая, В.А. Микаэлян, Л.Л. Надирова, А.Н. Насифулина, Н.Н. Обозов, К.Роджерс, В.В. Рябухин, Л.П. Стрелкова, О.И. Цветкова и другие) [6]. В современной психологической литературе употребляется несколько терминов для обозначения форм эмпатии, но несмотря на различную трактовку этого понятия, многими авторами эмпатия рассматривается как условие, необходимое для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия. В нашем исследовании мы придерживались точки зрения Юсупова [7], который определяет эмпатию как свойство личности человека, включающее в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, способствующие пониманию внутреннего мира другого человека, эмоциональному приобщению к его жизни, а также реализации помогающего поведения в ситуациях общения и взаимодействия.

В психологических исследованиях до сих пор остается неразработанной проблема развития эмпатии у подростков с легкой степенью умственной отсталости. Поэтому в психолого-педагогической практике отмечается потребность в научно обоснованных программах развития эмпатии у таких подростков. Недостаточно исследованными остаются вопросы, связанные с поисками форм, средств и методов коррекционной работы, направленной на развитие эмпатии. Традиционные коррекционно-развивающие программы зачастую оказываются недостаточно эффективными. Стремление к повышению эффективности коррекционной работы стимулирует исследователей к поиску новых методов и технологий, среди которых все больший и закономерный интерес вызывает музыкальная терапия. Очевидное достоинство использования этих методов хорошо показано в исследованиях Л.С. Брусиловского, М.Е. Бурно, В.И. Петрушина, И.М. Гринева и многих других [1]. Неповторимый язык музыки, обладающий ассоциативностью, интернациональностью, абстрактностью и знаковой системой актуализирует эмоциональную отзывчивость в понимании и принятии человека человеком [3].

**Формулировка цели статьи.** Теоретический анализ психологической литературы по проблеме позволил сформулировать следующую гипотезу: Целенаправленные занятия с применением средств музыкальной терапии будут способствовать развитию эмпатии у подростков с легкой степенью умственной отсталости.

Целью исследования является развитие эмпатии подростков с легкой степенью умственной отсталости.

Для осуществления поставленных целей и задач было организовано исследование, в котором участвовали подростки с легкой степенью умственной отсталости в количестве 97 человек. При анализе результатов половые различия не рассматривались.

Отбор подростков в экспериментальную группу осуществлялся на основании медицинского диагноза, зафиксированного в медицинской карте. Дополнительно подтверждением диагноза служили результаты тестирования по методике Векслера, констатирующего интеллектуальное развитие участников экспериментальных групп в диапазоне от 81 до 90.

У большинства подростков отмечалась неврологическая симптоматика, 4 подростка имели незначительные нарушения зрения, у 5 - зафиксировано незначительное снижение слуха. Для всех подростков характерно недоразвитие познавательной деятельности, нарушения речи замедление темпов физического развития, а также задержка в становлении локомоторных функций. Согласно наблюдению, можно выделить две группы подростков, различающихся по уровню активности. Часть подростков отличалась психомоторной расторможенностью, аффективной возбудимостью, агрессивностью, импульсивностью, излишней непосредственностью в высказываниях и поведении. Во время уроков такие подростки с трудом подчинялись требованиям дисциплины. Другую часть умственно отсталых подростков отличали заторможенность, медлительность, безынициативность, эти подростки редко проявляли самостоятельность. Все обследованные подростки данной группы были направлены на обучение в коррекционные учреждения VIII вида по заключению ПМПК Санкт-Петербурга.

При организации исследования были выделены две группы: в зависимости от вида коррекционно-развивающей программы.

В коррекционно-развивающей программе с использованием средств музыки принимали участие 50 подростков. Эти подростки составили экспериментальную группу. Остальные подростки вошли в контрольную группу (47 человек).

#### **Методы исследования.**

В соответствии с целью и предметом исследования, с учетом особенностей объекта были выбраны следующие методы:

##### **1. Наблюдение**

Наблюдение также явилось неотъемлемой частью исследования и способствовало получению необходимых для анализа сведений. Наблюдение использовалось на протяжении всего исследования, результаты которого были оформлены в виде специально разработанных карт, заполняемых родителями.

**2. Беседа.** Проводилась с родителями и подростками с целью подготовки их к исследованию, в ходе которой были разъяснены цели психологической диагностики, форма ее проведения. Кроме того, с помощью беседы уточнялись отношение к музыке, музыкальные предпочтения и вкусы. Уточняющая беседа проводилась в процесс диагностики и коррекционно-развивающих занятий.

**3. Тестирование.** В исследовании применялись методика «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» И.М. Юсупова [7]. Опросник содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. В связи с особенностями психического развития подростков с легкой степенью умственной отсталости в рамках данного исследования подобный опросник был модифицирован. Изменение заключались в уменьшении размерности шкалы ответов до 3 вариантов: никогда (1 балл), иногда (2 балла), почти всегда (3 балла). Поскольку данная методика не была адаптирована в исследованиях по коррекционной психологии и точность самооценки эмпатии подростками с легкой степенью умственной отсталости может иметь погрешности, дополнительно был использован метод экспертных оценок. В роли экспертов выступали родители, которым была предложена специально разработанная анкета, шкалы которой соответствовали шкалам методики поликоммуникативной эмпатии И.М. Юсупова [7].

**4. Статистическая обработка результатов.** Исследование проводилось в три этапа: диагностический; коррекционный; контрольно-диагностический.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим эмпирические данные, характеризующие исходный уровень развития эмпатии у подростков с легкой степенью умственной отсталости. Нюансы эмпатии были выявлены нами методом наблюдения и из анализа спонтанных высказываний и комментариев подростков, участвующих в исследовании.

Для большинства подростков обеих групп характерен низкий уровень эмпатии, который выражается в прежде всего в отсутствии устойчивой тенденции к сопереживанию или сочувствию, дефиците эмоциональной отзывчивости и преобладании эгоистической направленности (Табл. 1).

При рассмотрении структуры эмпатии оказалось, что для подростков с легкой степенью умственной отсталости наиболее характерна эмпатийная направленность по отношению к родителям, животным и пожилым людям. Многие подростки экспериментальной групп сопереживают родителям, эмоционально к ним привязаны. подростки готовы сопереживать им и проявлять сочувствие их переживаниям. И в то же время можно отметить, что умственно отсталые подростки преимущественно сочувствуют родителям в

случаях их болезни или усталости, то есть они ориентируются на физические и соматические проявления состояния. Источником их сопереживания редко становится эмоциональный контекст межличностных взаимоотношений родителей, например, переживание конфликтов с начальником, с друзьями, друг с другом.

Подростки с легкой степенью умственной отсталости проявляют сочувствие и сострадание к пожилым людям. Однако, следует отметить, что эмпатийные проявления скорее отражают результат социального обучения и носят более формальный характер. Так, спонтанные высказывания умственно отсталых подростков практически не отражали личностно значимую позицию по отношению к пожилым людям. Скорее доминировали социальные стереотипы взаимоотношений со стариками: «старым надо помогать перейти улицу, поднести сумку», «надо уступить место, потому, что они слабые и больные». Также подростки этой группы способны проявлять сочувствие и заботу о животных. Можно предположить, что отношение к животным создает позитивный эмоциональный фон, в то время как взаимоотношения с незнакомыми людьми нередко становятся источником негативных переживаний. Это подтверждается высказываниями подростков: «Люди бывают злые, а котенок всегда добрый и ласковый», «Бездомных собак всегда жалко, а людей – нет, они сами виноваты». «Бомжей надо уничтожить, а собак и кошек – взять домой», «Когда гладишь кошку, всегда хорошее настроение», «Собака большая и теплая». Менее других была выражена эмпатия к детям и к героям художественных произведений. Возможно, это связано с тем, что подросткам этой группы сложно понять чувства, которые они сами не переживают. В их спонтанных высказываниях по отношению к детям часто звучит «они надоедают», «мама только к ним относится хорошо», «ненавижу, когда заставляют играть с мелюзгой». Отношение к героям художественных произведений требует абстрагирования, что для подростков с легкой степенью умственной отсталости представляет большую сложность. Нельзя исключить и то, что умственно отсталые подростки мало читают художественную литературу, и только ту, которая не содержит описания сложных психологических переживаний героев, способных вызывать сочувствие и сострадание. Изучаемые в рамках школьной программы литературные персонажи вызывали скорее не эмпатию, а эмоциональное отторжение. В большинстве случаев это происходит из-за непонимания глубины образа героя. Подавляющее большинство этих подростков подчеркивали отвращение к чтению, а среди любимых персонажей называли только героев фильмов. Наибольшую симпатию у них вызывали сильные, уверенные и, в чем-то даже жестокие, герои, которые сами не способны к сочувствию, Терминатор, Человек-паук, Лектор и т.д. В результате сравнения достоверных различий по рассматриваемым параметрам не было выявлено, что указывает на сходство уровня и направленности эмпатии в сравниваемых группах.

Из результатов, представленных в таб. 2, видно, что экспертная оценка родителей в достаточной мере совпадает с результатами тестирования.

Большинство родителей подростков экспериментальной группы отмечали отсутствие устойчивой тенденции к сопереживанию или сочувствию у своих детей. Для подростков этой группы более свойственно ситуативное проявление эмпатии. Оказать содействие, понять переживания родителей, пожилых людей и детей, подростки с легкой степенью умственной отсталости преимущественно могут с помощью родителей. При этом они ориентированы на внешние проявления чувств, а не на внутреннее содержание, им сложно выразить сочувствие, дружелюбие, поддержку. По мнению родителей, несколько реже проявляется эмпатия по отношению к сверстникам. Возможно, это связано с тем, что подростки этой группы видят только явное проявление чувств, но не пытаются определить их причину. Собственно, поэтому подросткам трудно сопереживать своим сверстникам, понять мотивы их поступков. Большинство подростков, общаясь со сверстниками, выражают свое одобрение или неодобрение оценочными шаблонами, например: «Супер». Родители подростков с умственной отсталостью часто жаловались на агрессию по отношению к младшим детям. Это подтверждается и высказываниями самих подростков: «они только мешают», «они раздражают», «только маленькие дети хорошенькие». В основном, эмпатия направлена на тех детей, с которыми у них большая дистанция общения, например, на детей, играющих на детской площадке. Родители также отмечали низкий уровень эмпатии подростков с легкой степенью умственной отсталости по отношению к героям художественных произведений. Чаще эмпатия проявляется к персонажам кинематографа и телевидения. В связи с тем, что у них преобладает репродуктивное воображение, им трудно вообразить героев художественных произведений, и они значительно легче воспринимают конкретные телевизионные образы. Среди персонажей кинематографа подростки этой группы сочувствуют тем героям, которые отличаются достаточно сильным характером, но при этом имеют физический дефект, не отличаются красотой или погибают. Сочувствие также вызывают герои сериалов, которые потерпели крах в личной жизни или лишились материального достатка.

Таким образом, исходя из приведенных данных, мы можем считать, что подростки с легкой степенью умственной отсталости, участвующие в исследовании, в целом не различаются по выраженности и направленности эмпатии.

Специфика интеллектуального и личностного развития подростков с лёгкой степенью умственной отсталости определило особенности разработки и реализации арт-терапевтических Программ с применением средств музыки. Программа ориентирована на подростков с легкой степенью умственной отсталости и рассчитана на 9 месяцев. Коррекционно-развивающие занятия в Программе предполагают индивидуальную и групповую формы организации. Несмотря на различия, групповая и индивидуальная формы едины в том, что фокус психокоррекционного воздействия направлен на каждого подростка, а не на группу в целом. Форма организации определяется особенностью и выраженностью нарушения в развитии подростка, психическими возможностями подростка и коррекционными задачами.

В программе были использованы в основном приемы музыкальной терапии [2]. На занятиях подростки знакомились с классическими музыкальными произведениями русских, зарубежных композиторов, а также с современной музыкой. Значительную часть занятий занимало слушание музыки и ее вербализация, что позволяет подросткам с задержкой психического развития ощутить и понять самих себя. В Программе были использованы музыкальные произведения русских и зарубежных композиторов, скрипичная музыка XVII века, русская духовная музыка, а также модальная музыка эпохи Возрождения, Средневековья, этническая музыка. В программу были включены полифункциональные упражнения, которые, с одной стороны, могут решать несколько задач, с другой стороны - оказывают на детей различное действие. В программе были использованы все формы музыкальной терапии: **рецептивная, активная и интегративная** [5].

Повторная диагностика позволила выявить изменение уровня эмпатии под влиянием коррекционно-развивающих Программ.

Таблица 1

**Изменение эмпатии у подростков с легкой степенью умственной отсталости после участия в коррекционно-развивающей Программе**

Показатель	Среднегрупповые значения, стандартное отклонение (баллы)			
	ЭГ (до)	ЭГ (после)	КГ (до)	КГ (после)
Эмпатия к родителям	4,2±1,95	4,4±0,09	3,99±2,3	4,1 ±0,23
Эмпатия к животным	3,3±2,87	3,8±0,2	3,66±3,2	3,7±0,11
Эмпатия к старикам	3,2±1,76	3,8±0,31	3,0±3,2	2,5±0,48
Эмпатия к детям	2,34±0,81	2,3±0,24	2,3±3,1	2,04±0,51
Эмпатия к героям художественных произведений	0,94±0,2	1,5±0,08	0,88±0,4,	0,54±0,34
Эмпатия к незнакомым людям	1,84±1,07	2,4±0,33	1,89±1,2	1,6±0,31

Как видно из таблицы, коррекционная Программа с применением средств музыки оказала избирательное воздействие на проявления эмпатии. Так, сопереживание, сочувствие по отношению к пожилым, незнакомым людям, героям художественных произведений, а также к животным усилилось по сравнению с исходным уровнем (различия статистически достоверны при  $p \leq 0,05-0,01$ ). При этом уровень эмпатии к родителям и детям, практически не изменился. В группе умственно отсталых подростков, участвующих в Программе с применением традиционных технологий, позитивные изменения не отмечались. Более того, способность эмпатийно реагировать на незнакомых людей снизилась (различия статистически достоверны при  $p \leq 0,05$ ). Полученные различия мы можем объяснить спецификой воздействия Программ. Мы полагаем, что музыка может быть одним из средств развития эмпатии. В эмоциональном содержании самой музыки заложена идентификация эмоций других людей через собственные эмоциональные переживания. При прослушивании музыки возникает своеобразная музыкальная триада: эмоции музыки, эмоции слушателя и эмоции, переносимые на окружающих. Благодаря этому триединству подростки с легкой степенью умственной отсталости на фоне музыкального воздействия стали более чуткими к некоторым сторонам окружающего мира, стали лучше понимать других, а также стали обостреннее реагировать на переживания людей, сопереживать, сочувствовать, то есть стали более эмпатичными. Содержание традиционных методов, направленных на коррекцию эмпатии: ролевые игры, чтение рассказов, рисование - в большей степени требует понимания смыслового контекста, чем непосредственного эмоционального. В этом случае развивается скорее внешняя демонстрация эмпатии, чем естественное сопереживание.

Таблица 2

**Изменение эмпатии у подростков с легкой степенью умственной отсталости после участия в коррекционно-развивающей Программе (экспертные оценки)**

Показатель	Среднегрупповые значения, стандартное отклонение (баллы)			
	ЭГ 1		ЭГ 2	
Эмпатия к родителям	2,6±1,95	3,4±0,21	2,64±1,3	2,42±0,42,
Эмпатия к сверстникам	2,05±1,7	3,0±0,92*	2,04±1,4	2,0±0,81
Эмпатия к младшим детям	2,4±1,6	2,7±0,12	2,5±1,2	2,4±0,6
Эмпатия к незнакомым людям	2,2±1,1	3,05±0,31*	2,3±1,3	3,0*±0,21
Эмпатия к пожилым людям	2,5±0,5	3,2±0,23*	2,5±1,07	2,8±0,34
Эмпатия к животным	2,4±1,3	3,3±0,09*	2,6±1,07	2,7±0,11
Эмпатия к героям художественных произведений	1,7±0,66	2,3±0,43*	1,8±0,05	1,5±0,23
Общий балл эмпатии	15,9±1,7	20,8±0,51*	15,7±1,1	15,1±1,5

По мнению родителей, участие в коррекционно-развивающей Программе позитивно повлияло на эмпатийность подростков с легкой степенью умственной отсталости как в целом, так и по отношению к отдельным составляющим. Так, родители отмечали, что подростки экспериментальной группы стали больше сопереживать сверстникам, незнакомым людям, пожилым людям, животным и героям художественных произведений (различия статистически достоверны при  $p \leq 0,05-0,01$ ).

**У подростков контрольной группы эмпатия повысилась только по отношению к незнакомым людям.** Это может быть связано с особенностями подросткового возраста. Кроме того, ведущий вид деятельности подросткового возраста – интимно-личностное общение, и подростки обеих групп стремятся к общению, в том числе и с малознакомыми людьми. Именно содержание общения является для них интересным, и дает возможность проявить эмпатию. При этом подростки этой группы менее эмпатийны по



отношению к сверстникам. Несмотря на то, что многие проблемы и сложности являются общими у подростков этой возрастной категории, они редко проявляют сочувствием к переживаниям сверстников. Родители отмечали дефицит эмоциональной отзывчивости у подростков контрольной группы по отношению к сверстникам. Возможно, неумение сравнивать причины возникновения своих эмоциональных состояний со сходными проявлениями у сверстников приводит к эмоциональной глухоте, и вследствие этого, к трудностям в общении. Родители также отмечали, что направленность эмпатии подростков этой группы часто эгоистична, то есть направлена на себя. Им свойственна черствость в общении, непонимание чувств собеседника. Возможно, это связано с неумением и с нежеланием внимательно слушать собеседника. По мнению родителей, подростки экспериментальной группы чаще проявляют эмпатию, если выражены внешние признаки переживания, то есть если эмоция ярко окрашена мимически. Подросткам с легкой степенью умственной отсталости сложно понимать скрытые мотивы поведения. Однако, подростки экспериментальной группы стали проявлять заинтересованность в общении, особенно со сверстниками, стремятся помочь им. Их действия более адекватны сложившейся ситуации.

При этом они не всегда правильно понимают происходящее. Их проявления эмпатии часто носят формальный характер и ориентированы на действия окружающих в их адрес. Эмпатийная способность скорее проявляется как эмоциональная отзывчивость к одноклассникам. В то время они стремятся не только посочувствовать сверстникам, пожилым людям, но оказать помощь и поддержку. Также родители отмечали, что подростки этой группы ориентированы на эмоциональный аспект взаимоотношений с людьми, достаточно часто демонстрируют свое сопереживание. Музыкальное воздействие в силу выраженной эмоциональности соответствует природе эмпатии, в основе которой лежит синтез когнитивного и эмоционального компонента. Специфические характеристики музыки обладают возможностью влияния на понимание эмоций другого человека и ответную эмоциональную реакцию. Одним из механизмов развития эмпатии является идентификация, поэтому в коррекционно-развивающей Программе были использованы элементы сказкотерапии. Сказка дает возможность подросткам идентифицировать себя с персонажем, пережить вместе с ним его эмоции. Однако, подростки с легкой степенью умственной отсталости не всегда были способны понять эмоции сказочных персонажей. Они трактовали их или поверхностно, или полярно.

Для усиления чувства сопереживания к персонажам и максимального сближения с героями сказки нами предлагался музыкальный отрывок, соответствующий образу и настроению героев. Сочетание музыки и сказки дало более сильный коррекционный эффект по отношению к эмпатии независимо от уровня интеллекта. Музыкальное сопровождение усилило эмоциональность ситуации, в которой оказался герой. В результате переживания героя стали более доступными для понимания подростками, в том числе и умственно отсталыми. Специфический язык музыки, обладающий ассоциативностью, актуализировал эмоциональную отзывчивость по отношению к разным людям и даже животным.

Полученные общие тенденции можно объяснить еще одним механизмом воздействия музыки - переживанием эстетического наслаждения.

Любая, даже драматическая, тяжелая ситуация благодаря музыке отклику. Именно эстетическое переживание усиливает и облегчает перенос на окружающий мир собственных переживаний, возникающих во время прослушивания музыки, то есть расширяется граница непосредственного переживания своего Я в другом. Нельзя исключить и роль таких психологических механизмов, обеспечивающие раскрытие себя, своих возможностей, таких как идентификация, интроекция и проекция. Проявления эмпатии связаны, прежде всего, с пониманием других людей на основе собственного опыта посредством эмоциональных ассоциаций и переносов «я бы переживал, я бы реагировал». Не следует забывать, что одной из важных характеристик эмпатии у подростков с легкой степенью умственной отсталости, является слабое развитие ее рефлексивной стороны, то есть некая замкнутость в рамках своего непосредственного эмоционального опыта [4]. А собственный эмоциональный опыт у таких подростков достаточно беден.

Музыка не только выражает многообразие эмоциональных переживаний, но и заставляет слушателей прочувствовать, пережить эти эмоции, при этом актуализирует психологические и физиологические процессы переживания эмоций [6]. То есть, использование средств музыки оказало комплексное воздействие и в определенной мере позволило выйти за пределы традиционного опыта. Переживания, эмоции, чувства, выраженные в музыке, становятся собственными чувствами и переживаниями слушателей. Музыка помогала подросткам с легкой степенью умственной отсталости «вчувствоваться» в мир других людей, сопереживать им. Передаваемые средствами музыки эмоции превращались в собственные переживания подростков с легкой степенью умственной отсталости, значительно обогатив эмоциональный спектр и тем самым, делая более доступными переживания других.

**Выводы.** Таким образом, результаты исследования убедительно доказывают, что музыка может выступать как фактор развития эмпатии подростков с легкой степенью умственной отсталости. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что включение музыкальных средств в систему психологической помощи подросткам с легкой степенью умственной отсталости способствует позитивным изменениям способности к эмпатии. Эффективность использования средств музыки в структуре коррекционно-развивающих занятий во многом зависит от правильного выбора музыкальных произведений, уровня сложности и индивидуальной чувствительности подростков с легкой степенью умственной отсталости.

#### **Литература:**

1. Кирнарская Д.К. Музыкальное восприятие. – М.: Кимос-Ард, 1997. – 157 с.
2. Клюев А.С. К обоснованию работы в области музыкальной терапии // Творческая реабилитация детей, подростков и молодых людей с особыми потребностями: матер, междунар. научно-практич. конфер. — СПб., 2001. – С. 92-94.
3. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Изд-во Речь, 2004. – 400 с.
4. Медведова Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Academia, 2001. – 246 с.
5. Элькин В.М. Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней. – СПб.: Респекс, 2000. – 219 с.
6. Шушарджан С. В. Руководство по музыкотерапии – М.: Медицина, 2005. – 478 с.

УДК 159.9+316.6

аспирант кафедры социальной психологии Кулумбегова Луиза Александровна  
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

### РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

*Аннотация.* В статье анализируются особенности и перспективные направления социально-психологической адаптации семей военнослужащих к условиям гарнизонной жизни, раскрываются понятия «социальный статус военнослужащего», «права и свободы военнослужащих», «образ жизни семей военнослужащих». Автор исследует социальные проблемы военнослужащих и их семей в гарнизонах, расположенных в городах и селах Республики Южная Осетия с учетом специфических характеристик данного региона как социального пространства с нестабильной общественно-политической обстановкой. В качестве значимых факторов успешного осуществления социально-психологической адаптации в статье рассматриваются профессиональная, материальная и семейно-бытовая составляющие, которые сопровождают все периоды адаптации и определяют весь ее ход и конечный результат. Результаты успешности адаптации определяются уровнем сбалансированного соотношения между потребностями членов семей военнослужащих и требованиями нового социального пространства.

*Ключевые слова:* социальный статус военнослужащего, права и свободы военнослужащих, образ жизни семей военнослужащих, социально-психологическая адаптация.

*Annotation.* The article analyzes the features and perspective directions of the socio-psychological adaptation of families of servicemen to the conditions of garrison life, the notions «the social status of a serviceman», «the rights and freedoms of servicemen», and the «way of life of families of servicemen» are disclosed. The author examines the social problems of servicemen and their families in garrisons located in the cities and villages of the Republic of South Ossetia, taking into account the specific characteristics of this region as a social space with an unstable socio-political situation. As important factors for the successful implementation of socio-psychological adaptation, the article considers professional, material and family-household components that accompany all periods of adaptation and predetermine its entire course and end result. The results of successful adaptation are determined by the level of a balanced balance between the needs of family members of servicemen and the requirements of the new social space.

*Keywords:* the social status of a serviceman, the rights and freedoms of servicemen, the way of life of military families, socio-psychological adaptation.

**Введение.** Проблема адаптации военнослужащих уже многие годы является чрезвычайно актуальной, но в стратегических программах развития Российской Федерации она стала рассматриваться в конце прошлого столетия, где основной акцент делался на их социальную адаптацию в условиях гражданской жизни. Особую значимость в последние годы приобретает вопрос социально-психологической адаптации военнослужащих, поскольку шло активное участие в военных действиях на территории Северного Кавказа, в частности в Южной Осетии.

В научно-теоретических исследованиях проблемам социально-психологической адаптации посвящены работы известных ученых: К.А. Абульхановой-Славской [1], П.Г. Белкина [3], Е.Б. Каныгина [8], М.В. Климкиной [8], А.Г. Маклакова [8], О.М. Луговая [12], О.П. Пузикова [8], С.Л. Рубинштейна [16] и др. В работах перечисленных исследователей социально-психологическая адаптация анализируется как системный процесс эффективной организации взаимодействия человека с социальной средой, направленный на развитие личности в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности. При этом показателями социально-психологической адаптированности выступают не только выживаемость человека и определение места в социально-профессиональной сфере (А.Г. Маклаков), но и состояние психического здоровья, способность развиваться в соответствии со своим личностным потенциалом, субъективная самооценка и др. [14].

**Формулировка цели статьи.** Отмечая ценность исследований вышеперечисленных ученых, необходимо подчеркнуть, что в них рассматриваются общие вопросы адаптации, которые представляют, несомненно, неоспоримый вклад в психологическую теорию и практику. Нам же предстоит рассмотрение социально-психологической адаптации семей военнослужащих в современных условиях на примере конкретного региона, а именно, на примере Республики Южной Осетии.

**Изложение основного материала статьи.** Республика Южная Осетия – это социальное пространство, где у коренного народа сложился свой неповторимый образ жизни, стиль семейных отношений, межнационального общения, социокультурный стереотип. Нетрудно установить и характер того влияния, которое сказывается на семье военнослужащего и способствует выработке у нее часто непредсказуемых жизненных позиций, ориентиров. Семье военнослужащего в Южной Осетии свойственны все те слабости, которые присущи семье вообще. Однако есть нечто особенное, присущее непосредственно ему. Очевидно, что нестабильность общественно-политической обстановки современного периода в республике Южная Осетия – необычный спад в социально-экономической и других сферах, связанный не только с грузино-осетинским конфликтом, но и с социально-экономическими и социально-политическими трансформациями, глубоким общим кризисом, проявляющимся в сфере потребительского рынка, разбалансировании экономики, упадке интеграционных процессов, разрыве экономических связей с ближним и дальним зарубежьем, инфляции, резком снижении производимой продукции и товарооборота, господстве «теневого» экономики и т.д. Все это становится причиной дефицита духовности, резкого спада уровня и качества жизни населения в республике, пренебрежения элементарными нормами нравственности, что самым непосредственным образом сказывается на всем населении региона, в том числе и на членов семьи военнослужащих.

Для более объективного определения характеристики и современного состояния республики Южная Осетия рассмотрим его функционирование в историческом аспекте. В исследованиях ученых (В.П. Джигоева [5], Г.Р. Козаева [10], Н.В. Кокоева [11]) мы находим данные о том, что «...Республика Южная Осетия

расположена в восточной части южных склонов Центрального Кавказа. Ежегодно для работы на рынках и стройках в Южную Осетию прибывают десятки переселенцев. Процесс адаптации к сложным социально-бытовым условиям в Южной Осетии для переселенцев чрезвычайно болезненный».

«Анализ социальных проблем военнослужащих и их семей предполагает рассмотрение таких факторов, как «воинская служба и ее специфика», «социальный статус военнослужащего», «права и свободы военнослужащих», «образ жизни семей военнослужащих» и т.д. Без учета этих факторов невозможно получить достоверную информацию о социальных проблемах армейской среды, понять ее социальные механизмы, сущность и специфические особенности, а, следовательно, определить и сущностные характеристики рассматриваемой социальной группы как объекта деятельности социального работника» [11].

В современном обществе изучение малых групп считается одним из актуальных проблем, так как она представляет социальную микросреду, оказывающую непосредственное воздействие на человека. По мнению ряда исследователей (П.Г. Белкин [3], М.В. Климкина [9], Д. Майерс [13], С.Л. Рубинштейн [16] и др.), «малая группа представляет собой некое сообщество, в котором реализуются определенные общественные связи, и которые, в то же время опосредованы совместной деятельностью. Эмоциональные отношения между членами группы могут влиять на групповую активность, что приводит часто к разделению группы на подгруппы, формированию внутренней структуры межличностных отношений в группе». Исследователями выделяются три основных направления в изучении малых групп: социометрическое (Дж. Морено), социологическое (Э. Майо), школа «групповой динамики» (К. Левин). Неоднозначность определения дефиниции «малая группа» породила и неоднозначность их классификации. Различаются классификации по продолжительности функционирования, степени простора контакта, способу вхождения субъекта и т.д. Распространение получили следующие разделения групп: формальные и неформальные группы, первичные и вторичные группы, референтные и группы членства. Анализ и систематизация таких сообществ позволяет наиболее полно раскрыть картину повседневности, рассмотреть жизнь человека. Примером малой группы выступают жители военных городков и гарнизонов.

Военные гарнизоны на территории Республики Южная Осетия не являются исключением. В них стратегия поведения человека выстраивается в соответствии с представлениями об окружающих его людях. Характерными особенностями гарнизонной жизни являются: ограниченность социального пространства (В.В. Девятко) [4]; отсутствие доминантных установок на приспособление к изменившимся условиям жизни (О.М. Луговая) [12]; частичная утрата идентичности (Е.В. Есаулова) [6]; тревога и неопределенность жизненных перспектив. Достаточно тесные взаимоотношения в военном гарнизоне приводят, с одной стороны, к сплоченности жителей, а с другой, к образованию отдельных сообществ в военной среде, например женских. По этой причине предметом нашего исследования стали, главным образом, женщины и дети в военных гарнизонах.

Сегодня, когда женщины, имея возможность наравне с мужчинами делать карьеру, участвовать в общественной жизни, оказались перед сложным выбором между семейными приоритетами и собственными потребностями в самореализации [2]. Общеизвестно, что жена офицера, являясь лицом гражданским, тем не менее, испытывает на себе все «тяготы и лишения воинской службы» (А.С. Земляная) [7], которые зачастую для нее выражаются в отсутствии возможности роста в профессиональном и культурном плане, а также общей неудовлетворенности жизнью.

На территории военных гарнизонов города Цхинвал и поселка Знаур республики Южная Осетия положение женщин в целом, также зависит от отношения к их мужьям-офицерам, и в рамках жилой части гарнизона женщины образуют относительно самостоятельное сообщество со своей собственной иерархией и организацией жизнедеятельности. Эти и другие вопросы представляют большой исследовательский интерес к изучению и анализу данной проблемы.

Наше исследование началось в апреле 2014 г. Выборка составила 20 женщин – жен офицеров от 25 до 45 лет и позволила выявить особенности их жизненных историй. По их мнению, ни одна другая мужская профессия не оказывает такое влияние на положение женщины в обществе, как профессия военного. С одной стороны, само словосочетание «жена военного» – это всего лишь определение семейного положения женщины, и о муже здесь сказано больше, чем о самой женщине. Но с другой стороны, за этим определением стоит целый пласт специфических представлений, жена военного – самостоятельный женский статус не только в рамках военного сообщества, но и гражданского. Большинство опрошенных женщин в вышеуказанных военных гарнизонах считают, что за статусом «жена офицера» стоит целый пласт представлений, относящийся к некому обобщенному образу. В ходе исследования нами был охвачен достаточно большой период времени. В результате мы смогли отметить определенные изменения, которые произошли в повседневной жизни военных гарнизонов. Все респонденты, участвовавшие в исследовании, имели высшее образование. Нами было выявлено, что женщины, преимущественно, имели педагогическое, медицинское или экономическое образование.

В ходе исследования большой интерес для нас представляла закономерность «работа мужа – работа жены». Результаты исследования нам позволили составить примерную статистику. Оказалось, что более 45% офицерских жен устроились на работу в городских учреждениях, за пределами военного гарнизона учителями, медицинскими работниками, а также в сфере социального обслуживания [11]. У жен военнослужащих в гарнизонах Южной Осетии проявлялись относительно разные ценности и приоритеты. Идентичность жены офицера у них формируется через осознание самоутверждения. Это касается, в первую очередь, достижений мужа, в том числе. В ходе наблюдения мы выявили, что женщины в гарнизонах занимаются преимущественно организацией быта, воспитанием детей.

Более молодые женщины в гарнизоне ключевыми моментами жизни жены офицера считают «ранний выход замуж, рождение детей, постоянные переезды, ежедневное преодоление трудностей, связанных с удаленностью гарнизонов от их родных городов, бедная инфраструктура районного центра п. Знаур». Многие молодые женщины жаловались на отсутствие детских и молодежных развлекательных центров.

Тем временем в столице Республики Южная Осетия городе Цхинвал на территории военного городка Министерства обороны России состоялось торжественное открытие культурно-досугового центра и нового многофункционального спортивного комплекса. Переданный в эксплуатацию культурно-досуговый центр включает киноконцертный зал на 400 мест, парикмахерскую, бильярдную комнату, музей боевой славы воинской части, библиотеку и другие объекты соцкультбыта, предназначенные для военнослужащих базы и

членов их семей. В спортивно-оздоровительном комплексе оборудованы помещения с современными тренажерами, залы для занятий рукопашным боем, гимнастикой и игровыми видами спорта.

Известно, что в жизни любой женщины немаловажное место занимает ребенок. В жизни военного гарнизона ребенок является условием вовлечения женщины в круг общения. По словам гарнизонных женщин «круг общения состоит из других женщин, имеющих детей», каких в военных гарнизонах большинство. Анализ опыта социально-педагогической и психологической работы в школе п. Знаур Южной Осетии с детьми военнослужащих выявил ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги: отдаленность некоторых военных гарнизонов от культурных и исторических центров; невозможность организации разнообразного досуга военнослужащих и их семей; перенос стилей общения в воинских частях на межличностные отношения; трудности в процессе межличностного общения внутри многонациональной группы; повышенная тревожность вследствие специфических условий службы. Социализация детей военнослужащих, проживающих в военном гарнизоне, предъявляет к школе особые требования. Как известно, в различных учебных заведениях существуют свои особые методы и приемы воспитания обучающихся. В данной связи актуальным считается комплексное изучение социальных и психологических факторов, влияющих на социализацию данной категории детей, а также решение проблемы их социально-психологической адаптации в целом, и адаптации к учебному процессу, в частности. Поэтому, при разработке концепций социальной работы школ, расположенных вблизи военных гарнизонов Южной Осетии, педагоги вносят в план работы мероприятия, направленные на преодоление этих проблем.

**Выводы.** В целом, процесс социально-психологической адаптации семей военнослужащих в условиях гарнизонной жизни чрезвычайно динамичен, и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния, социального опыта, жизненной установки и т.д. Успешная социально-психологическая адаптация военнослужащих и их семей обусловлена, прежде всего, высоким уровнем их нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, хорошими личностными адаптационными способностями к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

#### **Литература:**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Амирханов Р.Р., Губин В.А. Проблема адаптации участников боевых действий к мирным условиям жизни // Научные труды аспирантов и докторантов. М., 2005. Вып. 7. С. 62-76.
3. Белкин П.Г. Социально-психологические факторы адаптации молодого специалиста в научном коллективе: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М.: МГУ, 2001. 23 с.
4. Девятко В.В. Социально-психологический тренинг как средство повышения компетентности молодых офицеров в общении с подчиненными: дис. ... канд. псих. наук. М.: ВПА, 2001. 241 с.
5. Джиоева В.П. Концепт народ в югоосетинском политическом дискурсе и способы его языковой репрезентации // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. №2 (26). С. 80-85.
6. Есаулова Е.В. К проблеме социально психологической адаптации офицеров Российской Армии // Сборник трудов молодых ученых. Кемерово, 2003. Вып.3. С. 147-148.
7. Земляная А.С. Социально-психологическая адаптация семей военнослужащих к условиям гарнизонной жизни: автореф. Дис. ... канд. псих. наук. М., 2010. 22 с.
8. Климкина М.В. Маклаков А.Г. Каныгин Е.Б., Пузиков О.П. Профессиональная и социально-психологическая адаптация военнослужащего в коллективе // Сборник статей II Международной научно-практической конференции. 2016. С. 149-154.
9. Климкина М.В. О специфике современных проблем социальной адаптации // Проблемы обществоведения: Материалы V межрегион, науч. конф. аспирантов и соискателей. Красноярск, 2014. С. 70-76.
10. Козаева Г.Р. Формирование инновационного образовательного пространства в системе среднего профессионального образования Республики Южная Осетия // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. №3. С. 31-34.
11. Кулумбегова Л.А., Кокоева Н.В. К вопросу о психологических особенностях этнического статуса беженцев // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2. С. 125-128.
12. Луговая О.М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М, 2004. 21 с.
13. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 688 с. (Серия "Мастера психологии")
14. Маклаков А.Г. Адаптация как перспективное направление фундаментальных психологических исследований // Актуальные проблемы современной психологии. СПб, 2003. Вып. 1. С. 8-21
15. Морозов И.К. Форма правления Республики Южная Осетия // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № 7. С. 1-5.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, Серия: Мастера психологии. 2015. 713 с.
17. Согомонян А.С. Культура межнационального общения в воинских коллективах вузов на современном этапе строительства ВС РФ: дис. ... канд. соц. наук. Краснодар. 2015. 180 с.
18. Чермных Н.А. Адаптация военнослужащих срочной службы // Сибирский медицинский журнал (г. Томск). 2011. Т. 26. № S1. С. 273-274.
19. Эрикссон Э. Г. Детство и общество /пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. СПб.: Летний сад, 2000. 248 с.

УДК: 159.9

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна  
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

### ИСКУССТВО КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ДИСКУРС В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Аннотация.* Раскрываются междисциплинарные возможности искусства (педагогические, психологические, психотерапевтические, социокультурные) в сопровождении личности детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве.

*Ключевые слова:* искусство, междисциплинарный подход, сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

*Annotation.* The interdisciplinary possibilities of art (pedagogical, psychological, psychotherapeutic, sociocultural) are disclosed, accompanied by the personality of children with disabilities in the educational space.

*Keywords:* art, interdisciplinary approach, support, children with disabilities.

**Введение.** Сегодня специальная психология и педагогика в поиске средств эффективности сопровождения в развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательном пространстве все больше обращается к средствам искусства, поскольку оно обладает уникальной культурогенной способностью к интеграции всех видов человеческой деятельности (познавательной, коммуникативной, художественно-творческой и др.), а также создает возможность комплексного воздействия на ребенка, наглядно-образного познания мира, приобщения к общечеловеческим ценностям, формирования нравственно-гуманистических основ, коррекции и компенсации вторичных отклонений в развитии личности детей данной категории, их социокультурного становления.

Отечественные ученые, медики, психологи (В.М.Бехтерев, Л.С.Выготский, А.И.Граборов, В.П.Кашенко, И.Р.Тарханов и др.) отмечали особую роль разных видов художественной деятельности (музыкальной, театрализованной, изобразительной и др.) в развитии психических функций и активизации творческих проявлений ребенка с разными отклонениями развития. Положительное влияние искусства на развитие детей с разными вариантами дизонтогенеза в системе психолого-педагогической помощи подтверждается рядом современных исследований: на познавательные процессы (О.В.Боровик, О.П.Гаврилушкина, И.А.Грошенок, И.В.Евтушенко, Е.А.Екжанова, Г.В.Кузнецова, В.А.Кручинин, Е.А.Медведева, С.М.Миловская, М.Ю.Рау, Е.А.Сошина, Е.З.Яхнина и др.), на социокультурное становление личности детей данной категории, «врастание» их в культуру и раскрытие индивидуальности (Е.А.Медведева, И.Б.Ильина, Ж.И.Журавлева, А.С.Павлова), развития личности в дополнительном образовании (Е.А.Медведева, А.С.Павлова).

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время использование искусства в развитии и коррекции личностной незрелости ребенка с ОВЗ в образовательном пространстве прослеживается несколько направлений, которые объединены общей целью – социализацией такого ребенка: педагогическое, психологическое, психотерапевтическое, социокультурное.

Первое – педагогическое направление. На значимость искусства в воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии указывали представители зарубежной педагогики прошлого, изучавшие детей с различной аномалией (О.Декроли, Ж.Демор, Э.Сеген). В нашей стране практическое использование музыки, движений, «лечебной ритмики», изобразительной деятельности, как средства развития и коррекции имеющихся отклонений у детей началось в начале XX века.

В работах целого ряда дефектологов, психологов, педагогов показаны положительные результаты использования искусства в коррекционном процессе: с детьми *глухими, слабослышащими* (Л.Я.Брозело, Н.П.Збруева, А.М.Кыштымова, И.Н.Мусатов, З.Е.Пунина, Н.А.Рау, Е.Ф.Рау); страдающими *афазией* (В.А.Гринер, Ю.А.Флоренская); с *заиканием* (В.А.Гринер, Н.С.Самойленко и др.). Авторы подчеркивают как значимость общепедагогического, эстетического влияния музыки, ритма на ребенка с отклонениями развития, так и возможности коррекции имеющихся отклонений в моторике, памяти, внимания. В работах И.Н.Мусатова, Е.Ф.Рау, Е.Ф.Шершневой, Г.И.Яшунской показано влияние музыки на развитие речи и движения, разработаны дидактические подходы к развитию мотивационной устойчивости к музыкальной деятельности, умению создавать музыкально-двигательные образы, согласовывать движения с музыкой.

Изучение влияния музыки и движения на детей с разными отклонениями в развитии Г.В.Волковой, О.П.Гаврилушкиной, Л.В.Глубоковой, А.С.Карголицкой, Г.В.Коротковой, А.В.Кручининим, В.С.Ляпидевским, Е.А.Медведевой, Н.И.Сладковой, О.С.Стерник, Н.А.Туговой, Г.Р.Шашкиной, Б.И.Шостак, В.А.Эркман, Е.З.Яхниной и др. показало возможности данных видов искусства как реабилитационной методики в системе воспитания и обучения детей с нарушением речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью, задержкой психического развития.

В настоящее время ученые все больше указывают на возможности искусства и художественной деятельности в развитии детей с проблемами психической организации, тем самым подтверждая идею «воспитания посредством искусства», получившую распространение в начале XX века.

Современные педагогически направленные исследования связаны с изучением влияния отдельных видов художественной деятельности на коррекцию различной недостаточности в когнитивной, эмоционально-волевой, моторной сферах у ребенка с разными вариантами дизонтогенеза: с *нарушением слуха* (Л.В.Глубокова, Е.Л.Гончарова, А.С.Кагарлицкая, Г.В.Короткова, И.Н.Мусатов, Е.Ф.Рау, Н.И.Сладкова, Е.А.Сошина, Е.Ф.Шершнева, Е.З.Яхнина, Г.И.Яшунская и др.); с *нарушением речи* (Г.А.Волкова, Т.В.Волосовец, Ю.Ф.Гаркуша, В.С.Ляпидевский, Н.В.Марковина, Н.А.Тугова, Г.Р.Шашкина, В.А.Эркман и др.); *зрения* (В.З.Кантор, А.В.Кручинин, Л.И. Плаксина и др.); с *задержкой психического развития и умственной недостаточностью* (О.В.Боровик, О.П.Гаврилушкина, И.А.Грошенок, И.В.Евтушенко, Е.А.Екжанова, И.М. Еремина, Т.В.Кузьмичева, Е.А.Медведева, С.М.Миловская и др.), с *нарушением опорно-двигательного аппарата* (Г.В.Кузнецова, О.С.Стерник и др.), с *аутичными детьми* (О.С.Николевская и др.). Раскрывая коррекционные возможности искусства по отношению к ребенку с вариантами дизонтогенеза, ученые отмечают, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает новые

креативные потребности и способы их удовлетворения в художественной деятельности. А повышение эстетических потребностей детей с различной степенью недостаточности, активизация потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве – это и есть реализация социальных функций искусства по отношению к детям данной категории.

Использование искусства в воспитании, обучении и коррекции в процессе сопровождения в образовательном пространстве не ограничивается педагогической направленностью, что доказывается рядом научных исследований и практических работ.

Второе направление связано с опытом использования искусства, его видов в психологической практике. Сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательном пространстве предполагает помощь, которая бы обеспечивала сглаживание, устранение личностного недоразвития, затрудняющего и процесс обучения, и социализации. Компенсаторная функция искусства и заложенная в ней направленность на сохранение и восстановление психического равновесия человека создает условие решения данной проблемы.

Исследования, раскрывающие психологический аспект влияния искусства на личность, представлены двумя направлениями: психологическим, *связанным с воздействием на когнитивную и эмоционально-волевую сферу* (Л.В.Благонякина, А.В.Запорожец, О.А.Карабанова, А.Н.Леонтьев, О.И.Никифорова, Л.Н.Рожина, В.А.Семенов, Е.М.Торшилова, С.А.Шейн, П.М.Якобсон, Ю.У.Фохт-Бабушкин и др.), психолого-эстетическим (Л.С.Выготский, Д.Лукач, Т.А.Флоренская, С.М.Эйзенштейн и др.). Рассматривая проявление компенсаторной функции искусства с разных позиций, авторы высказывают мысль о том, что ее основная цель состоит в гармонизации личности через развитие способности самовыражения и самопознания. Расширение возможностей этих процессов связано с продуктивным характером искусства – созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, переживания и способности личности. Однако вопросы, связанные с психологическими механизмами развития личности разных возрастных групп средствами искусства, определение наиболее эффективных форм и инструментов, способствующих развитию личностной сферы, в научной литературе раскрыты еще недостаточно (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Е.П.Крупник, В.С.Мухина, Б.М.Теплов), в специальной психологии (Е.А.Медведева, А.С.Павлова).

Первые шаги по использованию художественной деятельности, «лечебной ритмики» в системе психологической помощи детям с разными вариантами нарушений, реабилитации больных в нервно-психиатрической клинике были предприняты профессором В.Г.Гиляровским (1926 г.). С этого времени ритмика активно применяется: в работе с детьми *с расстройствами центральной нервной системы* (Н.А.Власова, В.А. Гиляровский). При этом отмечалось, что такие занятия являются и психологическим методом воздействия на ребенка, способствующим коррекции его эмоциональной сферы.

Изучение влияния рисования на детей *с умственной отсталостью* (О.П.Гаврилушкина, И.А.Грошников, О.В.Боровик), *с задержкой психического развития* (Е.А.Екжанова, В.А.Степанова), *с детским церебральным параличом* (Г.В.Кузнецова), *аутичных детей* (О.С.Никольская), *с нарушением слуха* (М.Ю.Пау, Е.А.Сошина) показало, что занятия изобразительной деятельностью формируют мотивационную сторону развития личности, способствуют дифференциации восприятия, обеспечивают развитие произвольного внимания, воображения, речи детей данной категории. А исследования, изучающие возможности использования музыки в формировании эмоционального восприятия детей с ЗПР (Н.В.Шутова), внутреннего плана действий у детей с ЗПР средствами продуктивной деятельности (И.Ю.Троицкая) подтвердили более широкое влияние искусства на психологическое развитие детей с ОВЗ.

Третье направление междисциплинарного подхода использования искусства в сопровождении ребенка с ОВЗ связано с психотерапевтической практикой. На протяжении многих лет психотерапия, особенно в нашей стране, рассматривалась как исключительно лечебное воздействие, входящее в компетентность только медицины. Интенсивные изменения, происходящие в последние годы в мире и в нашей стране, многообразие, неисчерпаемое богатство культурного космоса, сложность внутренней жизни личности все больше определяют вариативность психотерапевтического опыта и его дифференциацию.

В последние годы право на существование в системе психокоррекционной помощи детям с ОВЗ получили и не медицинские модели психотерапии, в частности, психологическая модель, которая постепенно внедряется в систему образования (Н.П.Вайзман, Е.А.Медведева, Ю.Б.Некрасова, Е.Ю.Пау, В.В. Ткачева и др.).

Существовавшему прежде представлению о том, что психотерапевтическое воздействие при работе с детьми не эффективно, в настоящее время большинством специалистов противопоставляется, и показываются возможности положительного психотерапевтического влияния. Проблема состоит в поиске необходимых средств, учете возрастных, личностных, а в случае патологии, и клинических особенностей. Наиболее полно вопросы детской психотерапии представлены в работах М.И.Буянова, Б.З.Драпкина, А.И.Захарова, О.А.Карабановой и др.

Применительно к детям, начиная со старшего дошкольного возраста, задача психотерапии состоит в формировании у них осознанного отношения к своим болезненным переживаниям, в привлечении их к борьбе со своими недостатками, в умении встать над ситуацией, приспособиться к действительности и преодолевать психотравмирующие воздействия. Решение этих задач посредством использования арттехнологий, игровой, поведенческой терапии помогает справиться с индивидуально-психологическими особенностями личности ребенка с ОВЗ, обеспечивает возможность его социальной адаптации, становления полноправным членом общества.

Использование в психокоррекционном процессе терапии искусством в рамках гуманистической психологии дает более широкие возможности личности ребенка с ОВЗ в развитии для самовыражения, самопознания, позволяет в различных формах скорректировать недостатки личностной сферы такого ребенка более глубоко, нежели только в педагогическом процессе.

Эффективность использования разных видов искусства в лечении и коррекции подтверждается широким спектром работ зарубежных авторов: по отношению использования музыкотерапии с лечебной целью у *детей, страдающих неврозами, ранним детским аутизмом* (Р.О.Бенензон), *органическими заболеваниями головного мозга* (Э.Кюффер-Ульбрих); по объективизации влияния музыки на детей (У.Грюс, З.Мюллер); по использованию музыки в коррекционной работе с детьми (Ю.Брюкнер, К.Ульбрихт).

В анализе исследований психотерапевтического использования искусства в образовательном пространстве можно выделить два подраздела:

– научные исследования, раскрывающие пути восстановления и психологической реабилитации ребенка: *при заикании* посредством библиотерапии (Ю.Б.Некрасова, Е.Ю.Рау); использования музыкотерапии, вокалотерапии в работе с семьей, имеющей *ребенка с проблемами психического развития* (В.В. Ткачева); применение сказкотерапии в коррекционной работе с *младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью* (И.В.Семенченко); арттерапии в системе коррекционной работы с *детьми с задержкой психического развития* (Е.А.Медведева).

– работы, описывающие практический опыт использования искусства в системе психотерапевтической помощи в реабилитационных центрах: музыкотерапия в профилактике *нарушений речи у детей раннего возраста с расщелинами неба* (Т.В.Волосовец, П.В.Куликова); развивающая направленность арттерапии в работе со *слабослышащими школьниками* (О.Н.Грачева, Е.Г.Речицкая); использование театра, музыки с *умственно отсталыми детьми* (О.Ерохина); терапия искусством в лечебно-коррекционной работе с *дезадаптивными детьми* (Л.А.Леонтьева, О.С.Соболь); работа с детьми с *патологической доминантой* по методу драматической психозлеации (И.Я.Медведева, Т.Л.Шишова); использование арттерапии в процессе интеграции подростков с *ограниченными сенсорными возможностями* (Е.Ю.Малеванова); развивающие формы арттерапии в работе над *речью глухих и слабослышащих детей* (С.В.Сацевич); арттерапия как система профилактики и коррекции *депрессивных расстройств у детей* дошкольного и младшего школьного возраста (Ю.В.Хайрдинова); воспитание и лечебные аспекты куклотерапии детей и родителей (В.П.Добридень, Ю.С.Шевченко); лечебно-коррекционные аспекты музыкотерапии детей и подростков (Ю.С.Шевченко); психотерапевтические и креативные функции невербального общения детей с нарушением речи (С.Н.Шаховская). Опыт психотерапевтической практики с детьми с разными вариантами дизонтогенеза показывает, что искусство и художественная деятельность оказывает большое психотерапевтическое воздействие, влияние на эмоциональную сферу, социально-адаптационные процессы (коммуникацию, рефлексии), выполняя регулятивную, катарсическую функцию.

Четвертое направление исследований, раскрывающих использование искусства в сопровождении ребенка с ОВЗ в образовательном пространстве связано с социокультурным становлении личности детей данной категории (Е.А.Медведева, Ж.И.Журавлева, И.Б.Ильина, А.С.Павлова). Данные исследования рассматривают искусство как детерминанту социокультурного становления личности ребенка с проблемами психического развития, как путь его «врастания» в культуру (познание ее ценностей, присвоение норм человеческого бытия, формирование личностных качеств и преодоление трудностей познавательного и ценностно-ориентационного развития, эмоционально-чувственных, социально-адаптивных процессов), формирование как субъекта культуры, социализацию детей данной категории. Полифункциональность искусства и его многогранность влияния на личность создала возможность рассматривать его в данных исследованиях как особую благоприятную «полихудожественную среду», обеспечивающую «врастание» в культуру ребенка с ОВЗ. В центре коррекционно-развивающего процесса стоит личность самого ребенка с ОВЗ, которая развивается как субъект культуры, где «устремление», творческая активность формируется в «развивающем взаимодействии» с миром взрослых и сверстников.

Процесс сопровождения личности детей данной категории может осуществляться двумя путями: артпедагогическим, где через знаки и символы происходит познание и усвоение ценностей культуры ребенком, и арттерапевтическим, где искусство, как психокоррекционная технология, в особой символической форме обеспечивает сглаживание, устранение недостатков развития личности ребенка данной категории, реконструирует травмирующие ситуации «от мучительного – к приносящему наслаждение» на основе креативных проявлений субъекта (Л.С.Выготский. 1987. С.70). В этом случае искусство, обладая полифункциональностью, помогает целостному развитию личности, активно функционирующего в социуме, позитивно преобразующего мир и себя в нем.

**Выводы.** Использование междисциплинарных возможностей искусства в процессе сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательном пространстве создает условия для развития и социализации личности такого ребенка.

#### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987.
2. Выготский Л.С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии. Собр. соч. в 6 т-х. – Т. 5.
3. Каган М.С. Взаимодействие искусства в педагогическом процессе // Межвуз. сб. науч. тр. – Л.: Наука, 1989.
4. Каган М.С. Искусство как феномен культуры // Искусство в системе культур. – Л.: Наука, 1987.
5. Медведева Е.А. Изучение творческого компонента социокультурного становления личности детей с задержкой психического развития в условиях взаимодействия с искусством // Дефектология. – 2007. – № 5.
6. Медведева Е.А. Образовательное пространство «полихудожественная среда» как условие социокультурного становления личности ребенка с легкими формами психического недоразвития // Коррекционная педагогика: теория и практика, 2007. – № 3.
7. Медведева Е.А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. – М.: Изд. Институт консультирования и системных решений, 2009.
8. Медведева Е.А., Ильина И.Б. Формирование диадного общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арттехнологий (теория, диагностика, практика): монография. Москва, 2010. Сер. Специальная педагогика и психология.
9. Медведева Е.А. Познание мира культуры ребенком с ограниченными возможностями здоровья через искусство. Познавательно-семиотическое и ценностно-ориентационное развитие: теория диагностика, практика: учебно-методическое пособие. – М.: Изд. «Перо», 2015.
10. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства: монография, часть 1. – М.: Издательство «Перо», 2015.
11. Медведева Е.А., Павлова А.С. Изучение особенностей эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ограниченными возможностями здоровья в художественной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. – №2 (32).
12. Медведева Е.А. Изучение особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 6-7 лет с задержкой психического развития средствами искусства // Вестник Московского городского

педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4 (34).

13. Медведева Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства: монография, часть 2. – М.: Издательство «Перо», 2017.

14. Медведева Е.А., Павлова А.С. Изучение особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с задержкой психического развития в художественной деятельности // Казанский педагогический журнал. 2017. № 2 (121).

15. Теоретические основы и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии / Медведева Е.А., Шашкина Г.Р., Комиссарова Л.Н., Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Учебное пособие / Москва, 2018. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп).

## Психология

УДК: 159.922.7

**доктор психологических наук, профессор Мельникова Нина Васильевна**

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

**кандидат психологических наук, доцент Калинин Ольга Валерьевна**

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

### СТАТУС ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

*Аннотация.* Совокупность человеческих чувств - есть совокупность отношений человека к миру и прежде всего, к другим людям в живой и непосредственной форме личного переживания. Познание эмоционального мира ребенка поможет взрослому исправить появившиеся отклонения в эмоциональных реакциях детей. Знать особенности эмоций и чувств необходимо для того, чтобы с самого начала общения с детьми правильно формировать их эмоциональный мир.

*Ключевые слова:* эмоции, палитра чувств, нравственные отношения, ответная реакция на воздействия.

*Annotation.* The totality of human senses - is a set of relations of man to the world I. first of all, to other people in a lively and direct form of personal experiences. Knowledge of the emotional world of the child will help the adult to correct the resulting deviations in the emotional reactions of children. Knowing the peculiarities of emotions and feelings is necessary in order to form their emotional world right from the very beginning of communication with children.

*Keywords:* emotions, palette of feelings, moral relationship, a response to the impact.

**Введение.** Человеческая личность многоплановая по восприятию окружающего мира, который она отражает разными чувствами и эмоциональными состояниями. Некоторые эмоции имеют высокую психологическую инерцию: возникнув однажды, они продолжают длиться значительно дольше, характеризуя собой человеческие переживания. Фактически это субъективная сторона реальной жизни человека, его жизненного пути [2].

**Формулировка цели:** рассмотреть психологические аспекты статуса эмоциональности дошкольника.

**Изложение основного материала статьи.** По мнению П.Якобсона, испытанные чувства переживаются личностью, как ее собственное достояние. Он считал, что эмоциональная форма отношений направлена на то, чтобы сделать другого человека на основе контакта с ним в каких-то близких отношениях близким себе, так же как и себя сделать близким другому человеку.

Отсюда, задача наставников состоит в развитии «конъюнктивных» объединяющих чувств дошкольника и предупреждении «дизъюнктивных» разъединяющих. Это выражается материально-практической связью системы динамических изменений. Внешние условия жизни преломляются действиями через внутренние моральные установки в отношении человека к окружающей действительности. В процессе переживания человек обнаруживает для себя некоторые стороны самого себя, которые раньше не замечал.

Это зависит от осознания направленности чувств и их содержания и оформленном для себя словесном обозначении. В связи с этим осознаются в себе те эмоциональные отношения, которые раньше были слабо осознанными. Предметные переживания становятся личностно-значимыми, проявляясь опосредованным путем внутренним душевным самочувствием.

Формируются образовательные умения в отношении к происходящим событиям, действиям людей и их взаимоотношениям с позиции осмысления общественных норм, которыми все данные действия и отношения должны оправдываться. Усиливаются эмоциональные представления детей о поведении людей, хорошем и плохом в их отношениях друг к другу.

Исследования характеризуют эмоции наличием в их содержании нервных выразительных и переживательных компонентов, которые активно взаимно влияют на деятельность друг друга. За счет этого образуется обратная связь – сенсорные сообщения от мимической деятельности, мозговая интеграция которых вызывает осознание эмоций видом ощущений (А.О. Прохоров[5]). Согласно работам С.Л. Рубинштейна, модификация внутреннего состояния и отношение человека к окружающей действительности влияют в сознании связью с какими-то образами, выступающими в качестве их носителей. В структуре личности разные эмоции выполняют разнородные позиции в зависимости от неожиданных обстоятельств.

В этом случае, эмоциональное отношение может быть неосознанным для самого индивида в его поведении с другими людьми. Причиной этого может стать смена чувств с их выполнением определенной деятельности, в которой всегда есть положительные и отрицательные моменты проявления эмоциональной жизни человека. В исследованиях ученых дается определение эмоций в форме выражения чувств (А.Г. Ковалев), безусловно-рефлекторной деятельности (И.П. Павлов), измененное особое состояние сознания. Их начало и окончание во времени не определенные и не имеют четкой локализации в пространстве (К. Изард).



Целостность эмоций зависит от: переживаемых ощущений, процессов в нервной, дыхательной, эндокринной, пищеварительной и других систем организма, яркости и выразительности отражения комплекса эмоций на лице человека. К эмоциональным состояниям относится длительный во времени эмоциональный отклик на разные жизненные факты, чем эпизодическая эмоция и появление особых обстоятельств с важными устремлениями к выполнению жизненных целей (Н.В.Мельникова [3]).

Случайные ситуации в эпизодических ситуациях не вызывают внутреннего кризиса, совестливого проявления, напряженного самочувствия, хотя все это может быть выражено с достаточно большей силой. Особым видом эмоционального состояния является человеческое настроение, как консолидация всех проявлений. Оно не является просто предметным, а всегда становится личностным.

В течение определенного промежутка времени оно окрашивает переживания и всю, на тот момент, деятельность, даже без веской причины – «безотчетное». Адаптивные способности человека связаны с реакцией на побуждения и на возможность человека вызывать положительную или отрицательную эмоцию, что формирует основу образования эмоциональных отношений к многообразию явлений и фактов социальной окружающей жизни, общественным нормам, к природе (Д.И. Фельдштейн [6]).

Изучая эмоциональные процессы и эмоциональные состояния, мы обнаруживаем целый комплекс в характере переживаемых человеком чувств даже по внешнему виду: мимика и пантомимика проявления, экспрессивная окраска речи, динамика вегетативных реакций. Это раскрывает мотивацию человеческого поведения в конкретных ситуациях. В детстве эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая богатое содержание, сложные формы их проявления под влиянием социальных условий жизни и воспитания. Перед взрослыми - наставниками детского психического развития стоит задача по выявлению эмоциональных реакций, которые бы помогали раскрытию существенных сторон формирующейся личности детей.

Важным качеством педагогов является их эмоциональность. Он должен обладать высокой эмоциональностью и эмоциональной устойчивостью. Формирование высших чувств происходит в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, требований общества, норм и идеалов, которые только при определенных условиях становятся внутренним достоянием личности.

В результате чего ребенок приобретает своеобразную систему мер, эталонов ценностей, сопоставляя с которыми наблюдаемые чувства и явления, ребенок оценивает их эмоционально, как привлекательные или не привлекательные, как добрые или злые, как красивые или безобразные.

Анализ конкретной ситуации обнаруживает динамику вступления в строй, выключения и восстановления различных ценностей. В результате изменения внутренних условий они вступают в действие и актуализируются. Повседневные жизненные ситуации часто вызывают не одну, а сразу несколько эмоциональных реакций.

Значит, на изменении эмоциональной жизни ребенка влияет накопление ребенком собственного, значимого детского эмоционального социального опыта. Внутреннее эмоциональное отношение субъекта к окружающей действительности является своеобразным индикатором внешних практических взаимоотношений с действительностью.

Новые эмоции возникают у ребенка в процессе его чувственно-практической деятельности. Дети склонны переживать эмоции на основе подражания, в процессе которого они осваивают социальные формы выражения чувств. Это отражение изменения роли их эмоций в деятельности.

Детская эмоциональность отражает их впечатление от каждого воспринятого ими предмета, что вызывает у них эмоциональную окрашенность и впечатлительность. Она живуча в воспоминаниях раннего детства, хотя не всегда данные эмоциональные воспоминания соответствуют их сути. Происходит формирование эмоционального предвосхищения, а чувства становятся осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными.

Ребенок 5-6 лет в одних ситуациях проявляет соответствующую эмоцию, в других – остается эмоционально пассивным. Такое непоследовательное эмоциональное проявление характеризует тип неуравновешанного проявления эмоциональности, отсутствия контроля за выполнением позитивных действий. До того, как эмоция возникнет, объект должен быть воспринят и оценен.

Ответ на оценку - появление эмоции как нерациональное принятое или отверженное. Эмоции как психические состояния, возникают, когда нет удовлетворения потребности. Эмоции развиваются в деятельности и зависят от нее. По мере усложнения деятельности и отдалении ее начальных моментов от конечного результата меняется место эмоций во временной структуре деятельности, и они начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи.

Об этом свидетельствует исследование относительно изменения характера эмоциональных переживаний у дошкольника в связи с формированием у них в процессе совместной деятельности наличие простейших социальных мотивов и стремление сделать нечто нужное, полезное не только для себя, но и для других взрослых и сверстников (Я.З. Неверович).

Современные теории рассматривают проблему развития эмоций комплексом ответов обоснованных когнитивными процессами, в которых определенные эмоциональные состояния организуют стадии аналитических, критических и логических процессов.

В них эмоция, как процесс, постоянно взаимодействует с процессами, характеризующими другие состояния сознания, что создает взаимосвязь между эмоциями и разумом. Существуют эмоции, облегчающие конструктивное поведение положительного или отрицательного плана в зависимости от интраиндивидуальных процессов и процессов взаимодействия субъекта и окружающей среды.

Л.М.Митина утверждает, что есть психологическая наблюдательность, в которую входит два компонента: эмпатийный (способность к отражению внутреннего мира другого человека, его мыслей и чувств и тогда эмоциональная сопричастность является результатом мышления и переживаемых чувств как результат наблюдения) и перцептивный (тонкая дифференцировка выразительных движений лица, пантомимики, как анализирующее наблюдение).

Наставник с наличием социально-психологической компетентности должен обеспечить распознавание скрытых положительных или отрицательных побуждений. По мнению Н.В. Кузьминой, разные эмоциональные качества зависят от уровня педагогического мастерства, так как невозможно их эффективное проявление без альтруистических, коммуникативных и практических переживаний.

Исследованием Н.А. Аминова [1] выделены две модели педагогов: у одних - хорошо сочетается эмоциональная стабильность и конформность (если доминирует мотив альтруизма); у других - активизируется эмоциональная стабильность и доминантность под влиянием мотива власти со стороны педагога. У молодых педагогов этот показатель выше, чем у стажистов.

Наличие высокой эмоциональности и её устойчивости влияет на сохранность оптимальных показателей деятельности педагогов при влиянии эмоциональных факторов. Этот позитив способствует наблюдению за ростом и развитием детей, укрепляет позиции педагога в выборе своей профессиональной деятельности. Если же воздействие взрослого проявляется в отрицательном эмоционально-словесном влиянии, то оно снижает социальную активность даже у детей с высоким социометрическим статусом.

Общительность человека включает в себя коммуникативные (желание делиться с другими, проявление симпатии, уважение участников общения) и альтруистические (желание приносить радость, проявление сопереживания другому) эмоции. Развитие личности вбирает в себя возникновение первых этических инстанций, склад соподчинения мотивов, формирование дифференцированной самооценки и личностного сознания [4].

Эти данные качества складываются под непосредственным влиянием социума, которое дает переживания, создает эмоциональные отношения с близкими и сверстниками. В.Л. Титаренко выделяет в этом плане фактор семейного воспитания, основанного на родственных чувствах, эмоциональной близости с родными.

Отсутствие близости обедняет эмоциональный мир детей и может даже стать причиной недоразвития у них социально важных чувств. Семья создает оптимальные условия для интеллектуального развития за счет интенсивного общения интерактивного характера.

Установлено, что в формировании впечатления о другом человеке участвует механизм проектирования: познающий субъект может вкладывать своё состояние в другую личность (приписывание черт, которые присущи ему самому и которые у другой личности могут отсутствовать). Согласно В.В. Столина, первоначальная оценка ребенком другого человека есть простое повторение оценки: хочется, чтобы его любили не за что-то, а ради него самого.

В.С. Мухина утверждает, что стремление детей к реализации своего «Я» в общении с другими идентифицировано и обособлено. Идентификация в подражании, где есть наблюдение и копирование разных форм поведения у других. В тоже время, она всегда осознанно следует образцу подражания.

Впечатлительные дети растут медленнее за счет того, что они более впечатлительны, а для этого им необходимо длительное пространство во времени: чтобы завязать сильные внутренние работы новое впечатление всегда перетягивает его, но оно меньше и поверхностнее чем у взрослого. Если эмоциональное отношение прочно вошло в жизнь самого ребенка, то оно приобрело устойчивость и вызов его словесным воздействиям может происходить быстрее.

Постепенно ребенок начинает осознавать, что непосредственные переживания можно понять только в контакте с окружающим миром, а синтез возможен эмоциональной реакцией о состоянии другого человека. Из простого детского самочувствия зародится самосознание: отделение своего внутреннего мира от приходящего извне, его анализ и сравнение с внешним словом для изучения собственного сознания.

Воспитание должно просветить сознание, чтобы перед глазами ребенка лежала дорога добра. Многообразие эмоциональных ответов детей на внешние воздействия влияют на их интеллектуальное развитие. Данные исследования Н.В.Мельниковой свидетельствуют о необходимости находить благоприятные сочетания интеллектуальных и эмоциональных факторов для нравственного воспитания и развития детей [3].

Именно развитие мышления помогает представлять детям переживания в окружающем мире активным сочувствием. У ребенка нужно формировать опыт уважительного отношения к старшим. Речь окружающих должна быть эмоционально окрашенной и способной к отражению чувств. Нужно выделять общую черту слова, как обобщающей оценки значимых для человека сигналов действительности.

По мнению А.Н. Леонтьева, важна правомочность постановки вопроса о взаимосвязи языка и чувственного отражения в его влиянии на него. Тогда интеллектуально – эмоциональные связи могут утверждать в личности нравственные отношения.

**Выводы.** Механизм ценностного осознания – эмоциональное формирование нравственного чувства, как процесса овладения общечеловеческими ценностями, объективно существующими и воплощенными в моральные отношения и принципы фиксированной речью. Постепенно и последовательно образуются ценностные ориентации на наследие прошлого, современность и будущее, компонентов стратегии и определенной области духовной и экономической жизни в обществе.

Согласно высказываниям Л.С. Выготского, эмоции являются как бы результатом оценки самим организмом своего соотношения со средой. В этом подчеркнута роль оценочного компонента понимания взаимосвязи с объектом. Ребенок предвидит результаты своей деятельности и становится участником, свидетелем событий, которые формируют в нем эмоциональный отклик, живое эмоциональное отношение ко всему окружающему миру.

#### **Литература:**

1. Аминов, Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов в педагогических способностях [Текст] / Н.А.Аминов // Вопросы психологии. - 1995. - № 5.- С. 5-17.
2. Бодалев, А.А. О взаимосвязи и отношениях [Текст] / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. - №1. – С. 122 –127.
3. Мельникова, Н.В. Сущность эмоций и эмоциональное состояние дошкольника [Текст] / Н.В. Мельникова //Особенности эмоциональной сферы личности: сб. науч. ст. /под ред. Н.Н. Васягиной. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2000. – С. 123 – 147.
4. Мясичев, В.Н. Личность и отношения человека [Текст] / В.Н.Мясичев //Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия. – СПб: Питер, 2000. - С.95-105.
5. Прохоров, А.О. Функциональные структуры саморегуляции психических состояний [Текст] / А.О. Прохоров // Психология в Казанском университете: Сб. науч. тр. / Отв. редактор – Попов Л. М. Казань: КГУ, 2004. - С. 46-53.

УДК: 159.9

**доктор психологических наук, профессор Мельникова Нина Васильевна**  
Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);  
**кандидат психологических наук, доцент Самылова Ольга Анатольевна**  
Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск)

### ГЕНЕЗИС ОТРАЖЕНИЯ ЧЕЛОВЕКОМ ЭМОЦИЙ: ПСИХОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Аннотация.* Организующая функция эмоций проявляется разными формами: выразительными движениями, эмоциональными действиями, высказываниями об испытуемых и их эмоциональными состояниями, определенными отношениями к окружающему. К эмоциональным процессам относится широкий класс внутренних психических явлений, которые регулируют достижение целей деятельности, отражают отношения между мотивами, смыслом объектов и ситуаций, воздействующих на субъекты.

*Ключевые слова:* эмоции, ученые, психические состояния, физиологические особенности, факторы, формы проявления.

*Annotation.* The organizing function of emotions is manifested in different forms: expressive movements, emotional actions, statements about the subjects and their emotional states, a certain attitude towards others. The emotional processes include a wide class of internal psychic phenomena that regulate the achievement of the goals of activity, reflect the relationship between the motives of the meaning of objects and situations affecting the subjects.

*Keywords:* emotion, research, mental state, physiological characteristics, factors, form of manifestations.

**Введение.** В научных исследованиях просматривается оригинальность в определении эмоций. По мнению К. Изарда, эмоции - целостность в трех частях:

- 1) переживаемое или осознаваемое ощущение эмоциями;
- 2) процессы в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной и других системах организма;
- 3) выразительные комплексы эмоций те, которые отражаются на лице человека и поддаются внешнему наблюдению.

Эта дифференциальная теория, название, которое связано с центрацией отдельных эмоций, осознаваемых как процесс переживательно-эмоциональных состояний. В ней, по мнению К. Изарда, заложен детерминант функций поведения широкого диапазона.

Он определяет класс эмоций, как личностные процессы человека. В эмоциях есть смысл существования человека. В этом К. Изард определяет причины эмоциональных возрастных изменений: внутренние выразительные движения своим содержанием раскрываются вовне, что характеризует их компонентом эмоций или спутником сопровождения.

**Изложение основного материала статьи.** Эмоции - это психические состояния отражения в возбуждении или торможении, волнении или безразличии человека. Они содержат состояния удовлетворения или неудовлетворения актуальных потребностей в непосредственных переживаниях, характеризующих форму проявления эмоций [7].

Наблюдение проявления состояний позволяет понять и оценить важные факторы индивида, их значимость системной действительности. Ступенчатое отражение разных психических состояний оценивается и регулируется, не смотря на вид и содержание деятельности. Человеческие эмоции становятся главным регулятором внешней (оценка других людей) и внутренней (самооценка) деятельности.

Оценщику нужно определить эмоциональный тон психических состояний, которые генетически обусловлены гедоническим знаком, характеризующих ощущения (начальное звено), как основу эмоций.

Совокупность тона психических состояний отражает вид переживаний - жизненно важные представления, полученные восприятием и сохраненные памятью (разные впечатления действуют окружающей действительностью на мозг человека). Эмоциональная зрелость стимулирует развитие и коррекцию эмоций утверждает проявление данного ориентира. Он способствует связи эмоциональной культуры социума с творчеством (П.В.Симонов), эмоций с волей (В.С. Мухина), участие эмоций в формировании социальных взаимоотношений с памятью и мотивацией человека (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.Д. Кошелева).

Специфична форма проявлений эмоций - аффекты, раскрывающие глубинный эмоциональный слой человека. Это сильные эмоциональные переживания, активно разрешающие сложные и противоречивые состояния. Они характеризуют экстрим не разрешенных ярких, спорных или неожиданных ситуаций.

Внешний характер эмоциональных реакций раскрывает компенсаторный механизм дефицита знаний, осмысление в удовлетворении конкретной потребности. Особенно это важно для характеристики социальных эмоций. Человек ставит вопросы: правильно ли «Я» поступаю? А мне это нужно? Вопросы образуются и без действий актуальной ситуации. Тогда их аспект - ориентир деятельности самого человека [4].

Эмоция показывает реакцию всего организма, всей личности на ситуации, к которым она не может адаптироваться. Тогда она имеет больше функциональное назначение. Физиологи и психологи И.П. Павлов и А. Валлон рассматривают эмоции, как психические состояния в связи с инстинктивной, безусловно-рефлекторной деятельностью;

Ж. Пиаже и Н.Д. Левитов определяют эмоции аффектом дезорганизации психической жизни и поведения человека. Для Ж. Пиаже эмоция как поведение, не сводимое к внутреннему переживанию или к физиологическому нарушению.

По мнению Л.С. Выготского, эмоция - источник взаимодействия организма со средой при нарушении его равновесия. В исследовании Г.А. Фортунатова, это - реакция человека на ситуацию, где чувства выражают направленность личности. Об эмоциях, как форме выражения чувств, утверждает А. Г. Ковалев.

Философское осмысление эмоций представлено французским философом Рене Декартом (1596 – 1650 г.г.). Им открыт дедуктивный (математический) метод познания. Его произведение «Трактат о человеке» раскрывает проблему страсти (описание телесных состояний - эмоций), выполняющие роль регулятора психической жизни человека. Эти функции машины тела, характеризуют процессы восприятия и идеи памяти. Это начало генезиса понимания сущности эмоций человека.

Среди мыслителей XVII века ученый Б. Спиноза предпринял попытку внести строгость геометрического анализа в беспорядочную массу традиционных сведений о человеческих эмоциях. В этот период чувства рассматривались регулятором поведения, независимо от реальной системы отношений между человеком и миром. Он первый доказал единение этих процессов, что противоречило идее Р. Декарта в разделении чувств на интеллектуальные и коренившиеся в организме человека [2].

Ч. Дарвин определял человека общественным существом, у которого есть высшие, духовные потребности, моральные, эстетические, познавательные, высшие чувства, обогащающие жизнь человека. Без них его идеи холодны, лишены энергии, что снижает энергетику деятельности. Без чувств не развивается понимание убежденности.

С позиции Л.С. Выготского, это глубокое внутреннее ядро эмоциональных реакций - единство описательной и объяснительной психологии чувства. Современная психология эмоций вобрала в себя единство причинного объяснения и проблем значения человеческих жизненных страстей.

Понять физиологическую основу эмоций можно исследованиями функций высшей нервной деятельности. Это были труды отечественного ученого И.П. Павлова (1849 -1936 г.г.). В них он рассматривал эмоции продуктом деятельности мозга, в котором морфологическая система лимбична: события ассоциируются в коре головного мозга опытом проявления оценки.

Они представляют сложный феномен нейрофизиологических и двигательных-выразительных компонентов в субъективном переживании. Они в индивидуальном процессе образуют эмоции, как полноценно биологическое явление: у человека. Выражение и переживание эмоций врожденно, общекультурно и универсально. В тоже время, физиологически чувства характеризуют динамические стереотипы, образованные при жизни, системой временных связей. При этом возникают чувства тяжести и легкости, бодрости и пассивности, удовольствия и неприятности, радости, торжества и отчаяния.

И.П. Павлов утверждал: чувства при изменении обычного образа жизни (потеря близких) имеют физиологическую сущность изменений и, нарушая старый динамический стереотип, характеризуют сложность становления нового.

Главная особенность человеческих эмоций, по мнению И.П. Павлова, в общественно-исторической практике вырабатывается особый эмоциональный язык, который передается как общепринятое описание. На этой основе существует эмоциональный отклик на произведения искусства, которые достаточно жестко привязаны к определенной исторической эпохе.

В XVIII веке французским философом Г. К. Андрианом (1715 - 1771г.) в произведении «О человеке» утверждалось свободомыслие. Его социальная теория в категории интереса, пользы, выгоды, которые служат мерой человеческих поступков. Интерес идет из страстей, их себялюбия (удовольствие или страдание). Страсти – движущая сила общественного развития человека.

Фактором воспитания становится общественная среда в совокупности с внешними обстоятельствами, где законодательству и форме правления отведена ведущая роль. Гельвеций пытался создать науку о нравственности (чувство любви к себе исходит от чувств к удовольствию и отвращению к страданию).

Конец XVIII века и первой половине XIX века исследователями утвердилась интеллектуалистическая теория, органическое проявление которой становится следствием психических явлений, но единой точки зрения на формирование эмоций пока еще не было. Германский философ Г. Гегель (1770 – 1831) обосновал принципы философских идей в этом процессе:

- единство противоположности;
- идею исторической закономерности;
- принцип историзма в области человеческого знания и действия.

Он установил в науке и сознании человека истинные понятия процесса развития и истории: не существует ничего отдельно взятого, не связанного с рассудком и мыслью человека. Различия и недостатки индивида - часть понятия «человек» [1].

В его понимании духовная культура состоит в закономерном развитии постепенного выявления творческих сил мирового разума. Философия без поучения говорит о правах, утверждая абсолютное право, мораль и нравственность людей.

Начало XIX века определило несколько иную точку зрения на эту проблему. Так, другим германским философом Л.А. Фейербахом (1804 – 1872 г.г.) утвердилось убеждение в чувственности, как основном источнике истинного знания. Чувство долга формировалось на почве склонностей, но это были изменчивые факторы, которые реализовались против воли человека. Физика нравов, как господствующее нравственное учение, противопоставлялась этике счастья.

Российский философ В.С. Соловьев (1853 – 1900 г.г.) говорил о морали вселенной религии, основанной на любви. Весь мир в его понимании, состоял в постоянном взаимоотношении и непрерывном внутреннем взаимодействии идеальной и материальной природы.

Он выделял интеллектуальную любовь направленностью к отечеству, к богу, к человечеству. У него есть работы о смысле любви человека и оправдании добра. Оправдывая любовь, говорил о чувстве стыда: вместе с жалостью и благоговением, как переживание характеризуют появление нравственности.

Он определил содержание родительской любви. На его взгляд, переживания составляют все богатство духовной жизни человека. Победа над смертью делает человека Сверхчеловеком.

Французский психолог Теодюль Рибо (1839 - 1916г.г.) основал общество физиологической психологии, в котором активно изучали психологию чувств.

Французский философ Анри Бергсон (1859 – 1941 г.г.) поток переживаний человека обозначал сознанием своего времени: это неделимость и целостность, без выделения в нем отдельных моментов. Происходит постоянное проникновение одного в другое: прошлого и настоящего, как творчество новых форм. Человек долго тянет за собой прошлое, и чем он больше живет, тем более он оригинален и неповторим.

Исследования второй половины XIX века оставили нам богатое научное наследство: Спенсер рассматривал эмоции или чувства измерением или состоянием сознания. В работах германского физиолога, психолога В.М. Вундта (1832 – 1920 г.г.). Он утверждал психологию наукой, развивающейся по своим психологическим законам:

- творческого синтеза (репродуктивное и творческое мышление);
- психических отношений (зависимость событий от внутренних отношений);
- контраста (в эмоциях противоположности усиливают друг друга);
- гетерогенности цели - поступок может возникнуть не преднамеренно поставленной цели, которые не предусмотрены первой цели действий, влияющих на его мотив [6].

В. Вундт создатель экспериментальной психологии с помощью контролируемого наблюдения субъекта за своим состоянием, ощущениями, чувствами. Он рассматривал психологию методом интроспекции (самонаблюдение), содержание которой вбирает в себя опыт сознания совместно с чувствами и эмоциями.

Им утверждены основные позиции на проблему изучения эмоций в трех измерениях: удовольствие – не удовольствие, успокоение – возбуждение, напряжение – разрядка. Практически, до него еще так никто из ученых не характеризовал понимание сущности эмоций.

В тоже время, его концепция не могла объяснить богатство палитры выразительные движений (улыбка, сдерживаемые слезы), так как эмоции не пассивное состояние организма, а побуждение к активности - стимул регуляции взаимоотношения со средой. Это теория структуры эмоций, где движения человека рудименты инстинктивных действий живого существа, связанные с борьбой, нападением, защитой человеческого потомства.

Австрийский психолог А. Адлер (1870 – 1937 г.г.) - создатель индивидуальной психологии. В его работе «О нервном характере» заключена основа концепции индивидуальной психологии. Это компенсаторная теория власти с её ключевыми принципами: чувство неполноценности и компенсация; стремление к превосходству; стиль жизни; социальный интерес; творческое «Я».

Даже положительные результаты многих исследователей еще не представили четкую структуру концепций о развитии человеческих эмоций. Только труды ученых конца 19 и первой половины 20 века представили две концепции о развития эмоций:

- первая биологическая теория эмоций разработана П.К. Анохиным (1898—1924 г.г.). В ней эмоции представлены и рассмотрены адаптационным механизмом для приспособлений психики человека к окружающей среде.

XX век дал продвижение научной мысли исследованиями о развитии эмоций.

Так, российский психолог С.Л. Рубинштейн (1889 – 1960 г.г.) охарактеризовал переживания человека – субъективной стороной реальной жизни, субъективным аспектом жизненного пути личности.

Он утверждал: эмоциональные процессы связаны взаимоотношениями и ходом событий, совершающихся в соответствии или в разрезе с потребностями индивида его деятельностью. Она удовлетворяет потребности движением внутренних органических процессов, захватывающих основные функции, от которых зависит жизнь организма. Это помогает индивиду в надстройке соответствующего действия или противодействия [5].

Второй важной концепцией этого периода стала информационная концепция П.В.Симонова. В ней эмоции представлены психическим отражением мозга в актуальной потребности и вероятной её удовлетворенности. Субъект оценивает проявление эмоций, в которых часто отражается произвольность и неосознанность соответствия достижениям цели с информацией, поступившей в данный момент в мозг. В ней совокуплены факторы, влияющие на возникновение и характер эмоций.

Деятельность мозга выражается частями:

- 1) бессознательные витальные потребности и побуждаемые ими врожденные поведенческие акты;
- 2) подсознательные – осознаваемые или осознанные в определенных условиях;
- 3) сверхсознание – неосознанное рекомбинирование накопленного опыта, который побуждает и направляет доминирующую потребность.

Потребностно-информационная теория, предложенная в 1964 году П.В. Симоновым, утверждает эмоцию человека отражением мозгом актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта.

Это формула  $\mathcal{E} = f [П, (Ин-Ис), \dots]$ , где  $\mathcal{E}$  — эмоция; П — сила и качество актуальной потребности; (Ин-Ис) — оценка вероятности удовлетворения потребности на основе врожденного и приобретенного опыта.

Это - теория возникновения положительных или отрицательных эмоций активизацией, где обнаруживается совпадение - рассогласование акцептора действий, как афферентной модели ожидаемых результатов, с одной стороны, и сигнализации о реально достигнутом эффекте, с другой. П.В. Симонов определил: долговременные негативные эмоции (страх, переживание боли) имеющие значимую роль в развитии неврогенных заболеваний.

Эмоции в теории отношений рассматривал В.Н. Мясищев (1893 – 1973 г.г.). В них он видел переживание человеком определенной деятельности. Он утверждал сознательные отношения избирательной активностью переживаний. По его мнению, они выражаются действиями – реакциями, предопределяя степень интереса, силу эмоций, желания, как движущую силу развития личности и динамику переживаемых реакций. Позже, говорил В.Н. Мясищев, отношения, принимая эмоциональную устойчивость, становятся чертами характера [3].

Российский философ В.П. Тугаринов (1898 -1978 г.г.) говорил о необходимости культурно-логического подхода к пониманию смысла жизни: «культурно развитый человек живет богатой духовной жизнью, доставляющей ему радости». Культура для В.П. Тугаринова, – мир ценности духовных качеств: разумности, ответственности, достоинства индивидуальности и свобода. Это помогает распорядиться своей личностью и собственностью, принимать активное участие в общественной жизни. В этом он видел и пороки: грубость и невежество, эгоизм. Это поступает из социальной среды и материального неравенства.

Личность в его понимании:

- обладание исторически обусловленной степенью разумности и ответственности перед обществом;
- способность пользоваться ими в соответствии со своими внутренними качествами, определенными правами и свободами;

- способность вносить свой индивидуальный вклад в развитие общества, ведущего образ жизни, соответствующий идеалам его эпохи или класса.

Для него есть понимание ценности жизни и ценности культуры. Жизнь, здоровье, радость жизни, общение с себе подобными становится особой группой ценности. Полноценная жизнь - оптимизм и радости жизни, как критерии полноценной личности, что формируются эмоциональным фоном.

Российский психолог Д.Б. Эльконин (1904 – 1984 г.г.) – определил понятие – развивающее обучение, опираясь на труды Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Н. Леонтьева. Он разрабатывал проблему психологии игры дошкольника. Его позиция: через игровую деятельность ребенок в социальном обществе познает основы человеческой культуры, что развивает его психику. Ребенок сам - социальное существо, поэтому вся его деятельность носит также общественный характер.

Для него источником формирования психики становится вся окружающая среда. В ней формируются идеалы потребности, принципы и эмоции, как цели действий. Общие изменения личности показывает возраст ребенка: жизненную позицию, взаимоотношения с окружающим, когда на каждом этапе формируются свои новые ценности, эмоции и мотивы поведения.

Развитие мотивационно-эмоциональной сферы личности происходит, по мнению Д.Б. Эльконина, в процессе усвоения ребенком общественных требований, норм и идеалов, накопленного эмоционального опыта. В каждый период возраста есть для развития свои условия, культура со своими собственными законами развития психики в зависимости от требований общества.

Отечественный психолог и физиолог В.С. Мерлин (1898 – 1982 г.г.), продолжая работы Лазурского, развивал идеи В.М. Бехтерева о внедрении экспериментального метода изучения психики человека.

В 30 годы с группой сотрудников методом клинической беседы и структурированной методикой наблюдения изучались эмоционально насыщенные рассказы о проблемных социальных отношениях людей. Это был стимульный материал для осмысливания и создания развернутых оценок детьми.

Он представлял эмоциональный строй личности детей с системой социальных представлений разного типа содержания узко-социальных, расширенно-социальных и широко-социальных проблем.

В ходе экспериментов личностным подходом обнаружена связь эмоций и воли с поведением, деятельностью, мышлением, речью и др. познавательными процессами к началу школьного обучения. Данная связь была в зависимости от типа личности. Он изучал психику в связи со свойствами нервной системы.

Отечественный психолог Б.Г. Ананьев (1907 – 1972 г.г.) выделил особенности протекания эмоций: эмоциональные процессы возникают осознанно и неосознанно. Первые представления об эмоциях формировались на материале отрицательных чувственных проявлениях, связанных с кризисами – конфликтами. Эмоции человека связаны с потребностями, так как они отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребности. По эмоциям можно понять, что волнует человека. Хорошо, если бы эмоциональный фон состоял только из приятных чувств.

Другим отечественным психологом - Л.И. Божович (1908 – 1981 г.г.) изучались аффекты – бурные эмоциональные состояния психики. Исследованиями она показала: аффекты вызываются неожиданными острыми жизненными ситуациями, в которые попадает человек. Это как настроение, зависимость от индивидуальных особенностей человека, его темперамента, характера, воспитанности. Люди с такими проявлениями «загораются» без любых причин. Аффекты вызывают глубокие изменения в психической жизни человека, истощая её.

Людям в большей или меньшей степени свойственна аффектная жизнь, без которой они бы превратились в пассивных, безразличных существ. Человек, воспитав способность контролировать себя и владеть своими движениями, может контролировать и свои аффектные реакции.

Вторая половина XX и первая половина XXI веков исследований эмоциональных состояний выявила свои закономерности их развития. Отечественный психолог Е.П. Ильин (1933 – 2015 г.г.) изучал мотивы, эмоции и чувства в психологии индивидуальных различий, раскрывая при этом психофизиологию состояний человека.

Российский психолог В.С. Мухина создала свою научную школу «феноменология развития и бытия личности». Данный материал отражен ею дневником матери за сыновьями с рождения до 7 лет. («Дневник развития двух мальчиков», «Таинство детства»).

Ею предложена и рассмотрена теория исторического и онтогенетического развития структурных звеньев самосознания с эмоционально-ценностным отношением человека к себе телесному, к своему имени, к индивидуальному психическому «Я».

В зарубежной психологической науке существует теория У. Джемса и К.Г. Ланге, представляющая собой сосудисто-двигательную теорию эмоций с соматовегетативным компонентом. В ней свое объяснение возникновения эмоций: представление ощущений, вызываемых изменениями в произвольной сфере (внешние движения) и произвольной (сердечная, сосудистая, секреторная деятельность).

Есть двухкомпонентная теория (С. Шехтера) обусловленности переживания эмоций сочетанием двух факторов: физиологическим возбуждением и осмысленной когнитивной интерпретацией данного возбуждения в терминах эмоций.

Эта теория основывалась на стрессе - (понятие Г. Селье 1936 г.) для обозначения психического напряжения при выполнении деятельности в сложных условиях. В зависимости от выраженности стресс может оказывать на деятельность положительное или отрицательное влияние (до полной дезорганизации).

Данный катарсис – очищение: сильное эмоциональное потрясение, вызванное не реальными событиями жизни, а их символическим отображением в произведении искусства. Термин был привнесён в психологию и психоанализ из античной трагедии. Отсюда, органические изменения нужно рассматривать не следствием эмоционального процесса, а причиной.

Таким образом, подводя итог некоторых исследований разных исторических эпох жизни людей, можно констатировать, что: для современных исследований эмоционального развития человека необходимо опираться на теоретические позиции о высокой восприимчивости к социально-психологическим воздействиям (Л.И. Божович, Л.С. Выготский); положений о сущности личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Левигов); философско-психолого-педагогических теории отношения (А.А. Бодалев), концепции системы совокупности отношений (В.Н. Мясищева). Основой осмысления эмоций стали теоретические

положения, разработанные трудами ведущих психологов: Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, К.Е. Изарда, П.В.Симонова о связях когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов общения.

Особенно важны для функционирования личности и социального взаимодействия в обществе четыре системы: эмоциональная, перцептивная, когнитивная и моторная. Совместно они формируют основу уникального человеческого поведения. Сама продуктивность человека характеризует их гармоничное взаимодействие. Неаффективное поведение и дезадаптация – результат нарушения или неправильного осуществления данных систем взаимодействия.

**Выводы.** Важна теория дифференциальных эмоций в признании роли отдельных эмоций в жизни человека. Новый эмоциональный очаг способен затормозить прежние эмоции. Эмоции изобретательно способствуют развитию познавательных процессов и торможению других. Определенность эмоционального состояния вызывают функциональные изменения во всей структуре значений, с которыми связана эмоция.

#### **Литература:**

1. Антология современной психологии конца XX века // По материалам конференции «Психология созидания». – Т7., Вып. 3. / отв. ред. Р.В. Габдреев. – Казань: Изд.-во «Мастер Лайн», 2001. – 378 с.
2. Мельникова Н.В. Методология исследования эмоциональной сферы ребенка, развития его личности педагогом / Н.В. Мельникова // Уч. пособие для студентов факультетов педагогики и психологии. – Шадринск: Изд.-во АО «Исеть», - 2004. - 135 с.
3. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев // Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, 2004. – 399 с.
4. Прохоров, А.О. Функциональные структуры саморегуляции психических состояний / А.О. Прохоров // Психология в Казанском университете: Сб. науч. тр. / Отв. редактор – Попов Л. М. Казань: КГУ, 2004. - С. 46-53.
5. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // — М.: Изд-во Наука, 1997. — 191 с.
6. Сеченов, И.М. Психология поведения / И.М.Сеченов // под ред. М.Г. Ярошевского; вст. статья М.Г. Ярошевского. – М., 1995. – 320 с.
7. Шакуров, Р.Х. Личность: психогенез и воспитание / Р.Х. Шакуров // - Казань: Центр инновационных технологий, 2003. - 305 с.

Психология

УДК:159.98

**кандидат психологических наук, доцент Минуллина Аида Фаридовна**

Институт психологии и образования. Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);

**студент Михайлова Марина Олеговна**

Институт психологии и образования. Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

### **СОЗАВИСИМОСТЬ И ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ**

*Аннотация.* Статья посвящена теоретическому анализу феноменов «созависимость» и «дисфункциональное семейное воспитание». Показаны результаты исследования выраженности созависимости у матерей и реализуемых ими стилей воспитания в условиях неполной семьи. Установлено, что, обладая высоким уровнем созависимости, одинокие матери выстраивают и реализуют дисфункциональные тактики семейного воспитания, что может препятствовать естественному процессу взрослению детей.

*Ключевые слова:* созависимость, семья, дисфункциональное воспитание, привязанность, неполная семья.

*Annotation.* The article is devoted to the theoretical analysis of the phenomena of "codependence" and "dysfunctional family education". The results of the study of the degree of codependence in mothers and the styles of education they implement in an incomplete family are shown. It is established that, having a high level of codependence, single mothers build and implement dysfunctional tactics of family education, which can impede the natural process of growing up children.

*Keywords:* co-dependency, family, dysfunctional education, attachment, single-parent family.

**Введение.** Проблема созависимости, созависимых отношений в семьях продолжает быть актуальной, несмотря на продолжительный исторический путь ее исследования [1]. И если первоначально термен "созависимость" употреблялся исключительно только в контексте химических зависимостей, то сейчас определение этого термина является неоднозначным. В настоящее время в зарубежной и отечественной литературе существует немало исследований по данной проблеме.

Можно выделить ряд зарубежных и отечественных ученых, являющихся основателями данного исследовательского направления. Среди них Е. Янг, определяющий созависимость как проблему со здоровьем; А. Шеф, В. Менденгол, Р. Сабби, рассматривающие созависимость в контексте нарушений личности сопутствующих членов дисфункциональных семей [2].

Особый интерес вызывают исследования, посвященные проблеме проявления созависимости в актуальной семье и в последующих поколениях (Э.У.Смит, М. Битти, В.Д. Москаленко) [3, 4, 5, 6, 7]. По мнению большинства авторов, истоки формирования созависимости лежат в семье [5]. Созависимые личности происходят из семей, в которых взаимоотношения членов носят дисфункциональный, деструктивный характер [5].

Многочисленные исследования утверждают, что любое искажение семьи оказывает негативное влияние на развитие личности ребенка.

Scharf, M., Rousseau, S. в своем исследовании ярко продемонстрировали, что пагубное родительское представление о воспитании негативно сказывается на ранних родительских представлениях (PARC) выросших детей. Также было показано, что в большей степени на формирование PARC оказало влияние матерей (особенно избыточное участие в жизни детей и попытки максимально им помочь и контролировать) [8].

Prunas, A., Pierro, R.D., Huemer, J., Tagini, A. с позиции психодинамической теории изучили связь между защитными механизмами и конкретными негативными стилями привязанности. Результаты показали, что

незрелая защита является коррелятом негативной привязанности у взрослых, и что некоторые защитные механизмы (подавление) связаны с избегающими компонентами привязанности, а другие (проекции и фантазии) – с тревожными компонентами [9].

Tamian, I. рассматривает динамику созависимости в дисфункциональной алкогольной семье с позиции психоанализа и системного подхода. Исходя из чего, можно выработать стратегию преодоления зависимости и созависимости членов семьи [10].

В современных зарубежных исследованиях регулярно рассматриваются вопросы, связанные с формированием у приемных детей механизмов эмоциональной привязанности и созависимости.

Varone, L., Lionetti, F., Green, J. в своей работе рассмотрели социально-эмоциональную адаптацию у детей 3-5 лет, которые попали в приемные семьи после того, как пережили период эмоционального игнорирования после первого года жизни. Через год после усыновления 31% детей показали признаки хорошей социальной адаптации, 42% - частично адаптировались в семье, 27% - не приспособились. Исследование показало, что высокая степень адаптации родителей увеличивает вероятность формирования социальной адаптации детей, особенно велика роль матерей, отцы вносят дополнительный вклад [11].

Santos-Nunes, M., Narciso, I., Vieira-Santos, S., Roberto, M.S. сравнили приемных и биологических родителей с детьми в возрасте от 6 до 12 лет. Они установили, что детская привязанность является следствием отношения между воспитанием (стилями и стрессами) и детским положительным и отрицательным влиянием. Анализ приемной группы показал, что как позитивная, так и негативная/нейтральная привязанность вызывалась негативным воздействием воспитания, а в группе с биологическими родителями позитивная привязанность была связана с эмоциональным теплом и положительным воздействием [12].

Trub, L., Quinlan, E., Starks, T.J., Rosenthal, L. изучили дискриминационное отношение к детям однополых родителей. Они установили, что социальные установки могут отрицательно повлиять на решения и поведение, связанные с воспитанием, а также психическим и физическим здоровьем детей в однополых парах, что может негативно сказаться на формировании позитивной привязанности [13].

С точки зрения других авторов, неполная семья, т.е. отсутствие одного из родителей в семье (матери или отца), также является дисфункциональной, независимо от причин ее неполноты, от существующих отношений между ее оставшимися членами или достоинств (или недостатков) самих этих членов [14].

**Формулировка цели статьи.** В рамках обозначенной проблемы было проведено исследование уровня созависимости матерей и стилей их воспитания в условиях нарушенной структуры семьи (неполной семьи). В основу исследования было положено предположение о том, что выбор матерями дисфункциональных стилей семейного воспитания связан с наличием у них высокого уровня созависимости.

**Изложение основного материала статьи.** Для реализации поставленной цели были использованы следующие методики: 1) "Шкала созависимости" (В.Д.Москаленко); 2) «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис). В исследование приняли участие матери, воспитывающие детей младшего школьного возраста. Общее количество испытуемых - 90 человек в возрасте от 25 до 39 лет.

На первом этапе проводилось исследование уровня созависимости у матерей с помощью методики "Шкала созависимости" (В.Д.Москаленко). Полученные результаты представлены на рисунке 1.

Из представленной на рисунке 1 диаграммы видно преобладание двух уровней выраженности созависимости: 1) умеренно выраженная созависимость - у 29,1 % испытуемых; 2) резко выраженная созависимость – у 55,6 % матерей. В пределах нормы созависимость зафиксирована у 15,3 % испытуемых. Созависимость матерей проявляется в постоянной и жесткой регламентации жизни своих детей, в применении по отношению к ним угроз, уговоров, принуждения, подчеркивания их беспомощности. У матерей с выраженными показателями созависимости отмечается повышенная тревожность, переживание чувства вины перед собственными детьми, что только усиливается при воспитании в условиях неполной семьи.

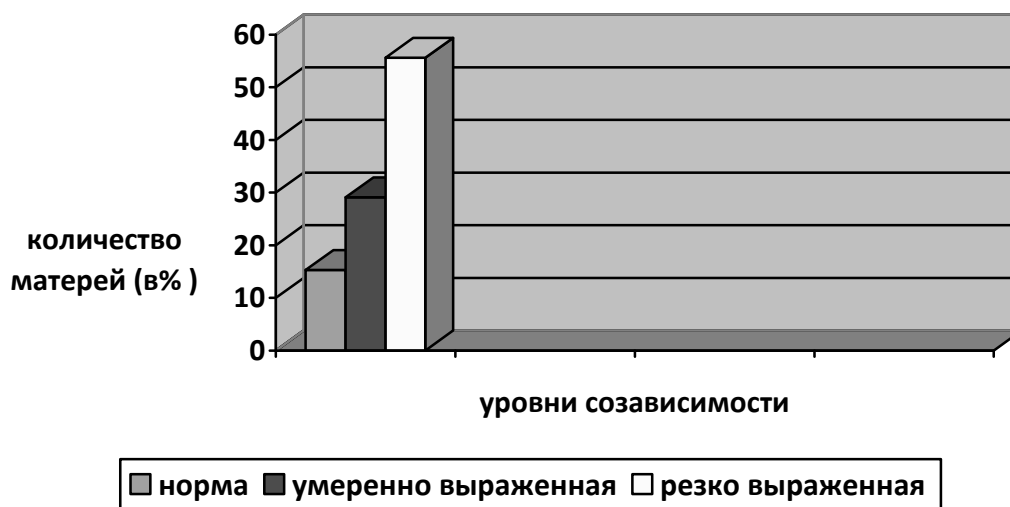
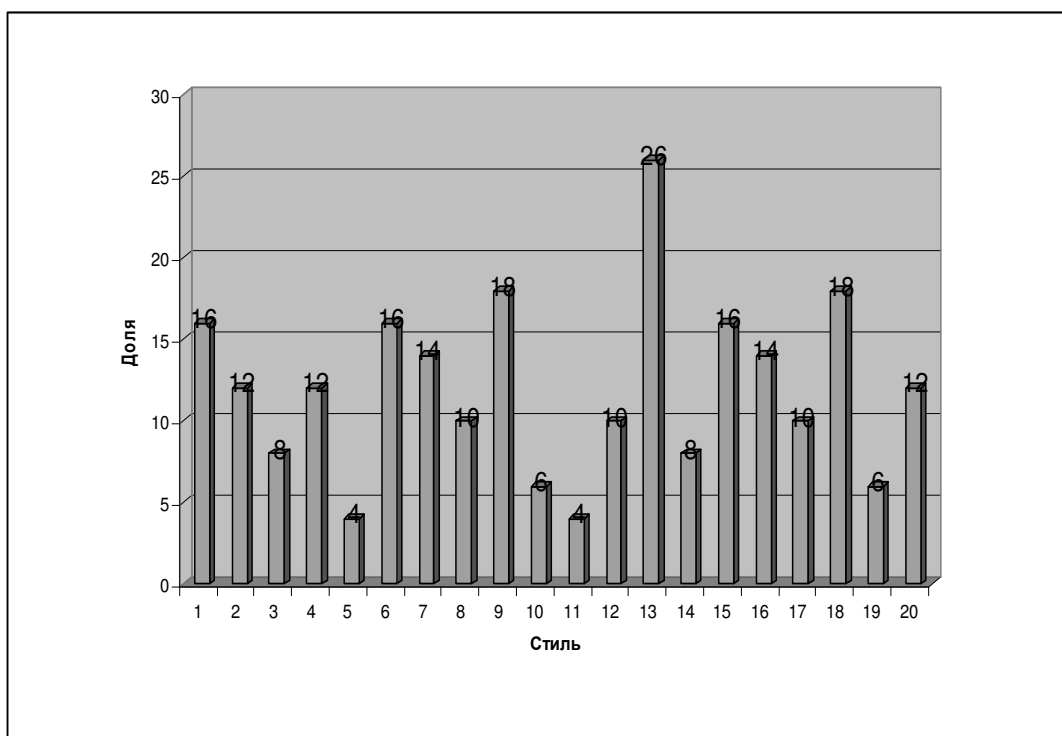


Рисунок 1. Выраженность уровней созависимости у матерей

На втором этапе проводилось исследование стилей воспитания у матерей с выраженными показателями созависимости по методике Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Результаты представлены на рисунке 2.





**Рисунок 2. Диаграмма долевого соотношения матерей по стилям семейного воспитания**

**Примечание:** цифрами обозначены следующие показатели: 1-шкала Гиперпротекция; 2-шкала Гипопротекция; 3-шкала Потворствование; 4-шкала Игнорирование; 5-шкала Чрезмерность; 6-шкала Недостаточность требований-обязанностей ребенка; 7-шкала Чрезмерность требований-запретов; 8-шкала Недостаточность требований-запретов к ребенку; 9-шкала Чрезмерность санкций (тип воспитания ("жестокое обращение")); 10-шкала Минимальность санкций; 11-шкала Неустойчивость стиля воспитания; 12-шкала Расширение сферы родительских чувств; 13-шкала Предпочтение в ребенке детских качеств; 14-шкала Воспитательная неуверенность родителя; 15-шкала Фобия утраты ребенка; 16-шкала Неразвитость родительских чувств; 17-шкала Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств; 18-шкала Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания; 19-шкала предпочтения мужских качеств; 20-шкала Предпочтения женских качеств

Большинство испытуемых (матерей) используют следующие стили воспитания: предпочтение в ребенке детских качеств (26% испытуемых); чрезмерность санкций (18 % испытуемых); вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (18 % испытуемых); гиперпротекция (16 % испытуемых); недостаточность требований – обязанностей ребенка (16% испытуемых); фобия утраты ребенка (16 % испытуемых).

Возможно, подобные нарушения воспитания матерей связаны с переживаемым ими чувством вины перед ребенком за сложившуюся семейную ситуацию, а также страхом потерять единственного члена семьи и страхом остаться одной. Кроме того, полученные нами результаты свидетельствуют о преобладании у многих родителей некоторых отклонений в воспитании [15].

Проведенный корреляционный анализ между показателями созависимости и стилями семейного воспитания выявил наличие достоверных корреляционных связей между умеренным и высоким уровнем созависимости у матерей и используемыми ими в процессе воспитания такими стилями, как предпочтение в ребенке детских качеств, вынесение супружеского конфликта в сферу воспитания, фобия утраты ребенка, гиперпротекция, предпочтение в ребенке женских/мужских качеств, воспитательная неуверенность.

Кроме того, было выявлено, что лишь в 33 % семей наблюдается гармоничный тип воспитания, или, как он еще обозначен, «без особенностей». В остальных случаях имели место те или иные нарушения детско-родительских отношений, что выразилось в воспитании по типу гиперпротекции, предпочтение в ребенке детских качеств, фобия утраты, вынесение конфликта между супругами в воспитание ребенка. Данные показатели мы можем объяснить наличием нарушений структуры в исследуемых семьях, в которых процесс воспитания «лежит на плечах» матерей [15].

Очевидно, что созависимые матери в целом не уверены в правильности собственных стратегий воспитания: чрезмерно опекая, контролируя ребенка, и вовлекая его в супружеский конфликт, с одной стороны, они стремятся формировать в ребенке качества только определенного (желаемого) пола, при этом испытывая страх лишиться ребенка, с другой стороны.

Нарушение структуры, а, следовательно, полноты функционирования семьи влечет за собой ограничение и искажение развития личности детей. Несмотря на то, что в любой неполной семье отсутствуют объективные условия для полноценного развития ребенка, каждая из ее разновидностей отличается своими психологическими особенностями, которые накладывают свой отпечаток на развитие личности воспитывающихся в таких семьях детей [16].

Таким образом, обладая высоким уровнем созависимости, одинокие матери выстраивают и реализуют дисфункциональные тактики семейного воспитания, что в свою очередь в условиях неполной семьи, может препятствовать естественному процессу взрослению детей, фиксируя и закрепляя их инфантилизацию.

Таким образом, созависимость – приобретенное и усвоенное дисфункциональное поведение, которое может быть связано с воспитанием в дисфункциональной семье и в дисфункциональном обществе, возникающее вследствие незавершенности решения задач развития в раннем детстве.

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

1. Для матерей, воспитывающих детей в неполной семье, характерны умеренно и резко выраженные показатели созависимости.

2. У матерей с выраженными показателями созависимости отмечается повышенная тревожность, переживание чувства вины перед собственными детьми, что только усиливается при воспитании в условиях неполной семьи.

3. Созависимые матери не уверены в правильности собственных стратегий воспитания. Чрезмерно опекая, контролируя ребенка, и вовлекая его в супружеский конфликт, стремятся формировать и зафиксировать в ребенке качества только определенного (желаемого) пола, при этом испытывая страх лишиться ребенка.

4. Матери с высоким уровнем созависимости выстраивают и реализуют дисфункциональные тактики семейного воспитания, что в условиях неполной семьи, может препятствовать естественному процессу взрослению детей, фиксируя и закрепляя их инфантилизацию.

Таким образом, выдвинутое предположение в качестве гипотезы исследования о том, что выбор матерями дисфункциональных стилей семейного воспитания связан с наличием у них высокого уровня созависимости, подтвердилось.

#### **Литература:**

1. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. – М.: Независимая фирма "Класс", 2002. – 224 с.

2. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь. – М.: ПЕР СЭ, 2008, – 325 с.

3. Смит Э.Ю. Внуки алкоголиков: проблемы взаимозависимости в семье: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.

4. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости. – М.: Физкультура и спорт, 1997. – 331 с.

5. Москаленко В.Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления // В кн: Лекции по наркологии. 2-е изд. – М.: «Нолидж», 2000. – 405 с.

6. Москаленко В.Д., Шевцов А.В. Роль генетических и средовых факторов в возникновении зависимости. Часть 1. Изучение семей близнецов, приемных детей и факторов среды / «Новости науки и техники». Серия Медицина. Выпуск Алкогольная болезнь // ВИНТИ. - 2000. - №2. - С. 1-6.

7. Москаленко В.Д. Психическая предрасположенность к развитию зависимости от ПАВ (личностные, социальные, семейные факторы риска) [Электронный ресурс] URL: <http://www.narcom.ru/cabinet/online/44.html> (дата обращения: 30.09.2010).

8. Scharf, M., Rousseau, S. "One Day I Will Make a Good Parent": On The Relationship Between Overparenting and Young Adults' Early Parenting Representations // Journal of Adult Development, Volume 24, Issue 3, 1 September 2017, Pages 199-209.

9. Prunas, A., Pierro, R.D., Huemer, J., Tagini, A. Defense Mechanisms, Remembered Parental Caregiving, and Adult Attachment Style // Psychoanalytic Psychology, November 27, 2017.

10. Tamian, I. The family connection in the alcoholic problem // Psychotropes (Belgium), Volume 23, Issue 1, 2017, Pages 59-87.

11. Barone, L., Lionetti, F., Green, J. A matter of attachment? How adoptive parents foster post-institutionalized children's social and emotional adjustment // Attachment and Human Development, Volume 19, Issue 4, 4 July 2017, Pages 323-339.

12. Santos-Nunes, M., Narciso, I., Vieira-Santos, S., Roberto, M.S. Parenting and emotional well-being of adoptive school-aged children: The mediating role of attachment // Children and Youth Services Review, Volume 81, October 2017, Pages 390-399.

13. Trub, L., Quinlan, E., Starks, T.J., Rosenthal, L. Discrimination, Internalized Homonegativity, and Attitudes Toward Children of Same-Sex Parents: Can Secure Attachment Buffer Against Stigma Internalization? // Family Process Volume 56, Issue 3, September 2017, Pages 701-715.

14. Психологический центр "Мастерская души и тела". Ее Величество Созависимость, или Сделай мне больно! [Электронный ресурс] URL: <http://www.mastersoul.ru/novosti/eevelichestvosozavisimostilisdelaymnebolno>.

15. Минуллина А.Ф., Мамедова С.А. Взаимосвязь личностных особенностей матерей и их детей в условиях неполной семьи // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – №4(04). – С. 124-130.

16. Минуллина А.Ф. Исследование взаимосвязи эмоциональной привязанности матерей и их детей. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб.статей. - Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып.53. Ч. 5. С. 335-342.

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Моложавенко Александра Владимировна  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПИСАНИЕ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

*Аннотация.* Представлены обоснования и анализ результатов констатирующего эксперимента с подростками и молодыми педагогами. Основная цель анкетирования подростков – определение стадий становления социализированного здорового образа жизни. Цель диагностики с педагогами – анализ состояния психологической подготовленности респондентов и построение практической модели условий реализации наставником технологических средств с учетом диагностических данных по подросткам в рамках гуманитарно-целостного подхода.

*Ключевые слова:* опрос, стадии становления образа жизни у подростков, уровни психологической подготовки молодых педагогов.

*Annotation.* Substantiations are represented and the analysis of the results of the establishing experiment with the adolescents and the young teachers. Basic purpose of the questioning of adolescents – the determination of the stages of the formation of the socialized healthy means of life. Purpose of diagnostics with the teachers – the analysis of the state of the psychological preparedness of respondents and the construction of the practical model of the conditions of realization by the teacher of technological means taking into account diagnostic data on the adolescents within the framework of humanitarian-integral approach.

*Keywords:* interrogation, the stage of the formation of the means of life in adolescents, the levels of the psychological training of young teachers.

**Введение.** Констатирующий эксперимент проводился с подростками и молодыми педагогами. Для реализации эксперимента мы провели ряд необходимых процедур.

1. Разработали программу диагностического исследования.
2. Создали условия и реализовали программу диагностики.
3. Провели количественно-статистический анализ и качественную интерпретацию результатов.
4. Сформулировали выводы по соотношению результатов с положениями концептуальной модели.
5. Определили контингент участников сравнительного эксперимента для подтверждения содержания теоретической модели условий гуманитаризации постдипломного образования педагогов.

Основными диагностическими методами мы выбрали опрос, интервью и наблюдение. Основанием для выбора *опроса* послужила существенная его особенность – опосредованный характер взаимодействия между исследователем и респондентами, которые общаются при помощи *анкеты*. *Интервью* проводилось в ходе собеседования с респондентами после анкетирования. Его основная цель – прояснение и уточнение особенностей затруднений респондентов [1].

В процессе анкетирования и интервьюирования использовался метод *наблюдения*, основанный на целенаправленном восприятии и фиксировании явлений или процессов с одновременной первичной обработкой получаемой информации. Наблюдение ориентировано на выявление определенных закономерностей (устойчиво повторяющихся причинно-следственных связей) с целью их последующего анализа и использования в практической деятельности [там же].

**Формулировка цели статьи и задач.** *Цель* диагностики с подростками – определение направлений работы педагогов по профилактике вероятности десоциализации школьников, приводящей их к выбору девиантного поведения. Результаты подросткового анкетирования использовались нами в сравнительной части эксперимента как материал для индивидуальной и групповой работы с молодыми педагогами.

В связи с тем, что в г. Волгограде широко представлена система разнотипного обучения, мы посчитали необходимым рассмотреть проблему десоциализации подростков в условиях их обучения в средних школах, гимназиях и лицеях, вечерних (сменных) школах. В диагностическом исследовании приняли участие 946 мальчиков и 1033 девочки 11-17 лет образовательных учреждений пяти районов г. Волгограда.

В процессе эксперимента респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, в содержании которой представлены поведенческие выборы реального проведения свободного от занятий времени; потенциальных предпочтений его проведения; выбор соответствующего количества времени (реального и потенциального).

*Гипотетически* мы предположили, что подростки в соответствии с теоретической моделью здорового социализированного образа жизни в его становлении проходят пять стадий (без рассмотрения крайних вариантов нездоровья и здоровья) [2]. Первая из них – стадия выраженного риска (высокая вероятность десоциализации). Вторая – стадия возможного риска (средневысокая вероятность). Третья – ситуативная стадия (определяющая в выборе подростком здорового социализированного образа жизни). Четвертая – ценностная (средневысокая вероятность позитивного выбора). Пятая стадия – смысловая с высокой вероятностью проявления адаптированности внутри социализации. При этом в зависимости от вида образовательного учреждения у респондентов преобладают: первые две стадии у подростков вечерних сменных общеобразовательных школ; ситуативная стадия с риском перехода на негативные стадии – у обучающихся обычных общеобразовательных учреждений; ценностная и смысловая стадии – у гимназистов и лицейцев.

*Цель* констатирующего эксперимента с молодыми педагогами – определение особенностей отношения респондентов к состоянию собственных составляющих общей психологической культуры (грамотности, компетентности, собственно культуры). Диагностика необходима для дальнейшего выявления контингента участников индивидуальной супервизии и групповой интервизии, способствующих преодолению проблем дезадаптации и эффективной профессионализации.

Количество респондентов, принявших участие в констатирующем эксперименте

Год профессиональной адаптации				Всего респондентов
1	2	3	4	
126	121	121	106	474

Основным диагностическим методом мы выбрали *опрос*. Количество участников представлено в *таблице 1*.

*Гипотетически* мы предположили, что наибольшие сложности будут проявляться у педагогов третьего года адаптации. Это объясняется не разрешенными проблемами в развитии компонентов психологической грамотности в течение первого года. В свою очередь, в ходе второго года у респондентов закрепляется выбор идентичности *Я – эмпирическое*, что существенно замедляет соотнесение компонентов грамотности и последующую интеграцию компонентов компетентности. Соответственно, в течение третьего года замедляются процессы развития соотнесенных компонентов компетентности, насыщения опытом собственно психологической культуры. Следовательно, закрепляется профессиональная дезадаптация.

Таким образом, для построения модели условий констатирующей части исследования нам было необходимо решить следующие *задачи*: 1. Выявить уровни подготовленности респондентов; 2. Обозначить внутренние показатели, позволяющие эффективно гуманитаризировать постдипломное образование; 3. Определить внешние условия, совершенствующие возможности психологической подготовки.

Анкета, разработанная автором, состоит из перечня вопросов (см. *Табл. 5*), отвечая на которые, испытуемые оценивают свое отношение к состоянию компонентов составляющих общей психологической культуры. Вопросы разделены на три шкалы.

*Первая* из них состоит из восьми вопросов, проясняющих отношение педагогов к состоянию компонентов грамотности. *Вторая* шкала представлена также восемью вопросами, относящимися к компетентности. *Третья* – состоит из шести вопросов, ответы на которые определяют отношение респондентов к состоянию компонентов собственно культуры. Всего в анкете представлено двадцать два вопроса. На каждый вопрос испытуемый должен дать либо ответ «да» (позитивная направленность), либо «нет» (негативная направленность), определяя степень этого отношения от 0 до 10 баллов (крайние баллы в обработке анкеты не учитывались и расценивались, как нежелание отвечать или выбор социально одобряемой позиции).

**Изложение основного материала статьи.** *Анализ результатов анкетирования подростков* позволил нам сделать ниже следующие выводы.

1. В настоящем времени подростки гимназий и лицеев ориентируются на выборы поведения в рамках ценностно-смыслового самоопределения, но в будущем предпочитают проявлять поведение выраженного риска, что предполагает возможную негативную тенденцию в апробации границ девиации. Данный аспект важен для респондентов как возможность определения пределов допустимого в социальном поведении. В этом состоит позитивный смысл девиации, но риск состоит в том, что подростки, как правило, не включают участия взрослых, которые могли бы помочь смоделировать эти пределы в искусственно созданных учебно-ролевых ситуациях.

2. Подростки средних школ через апробацию рискованных форм поведения пытаются выделить их смысл в собственном образе жизни и далее действовать по ситуации. Несомненно, это указывает на вероятность десоциализированности. При этом обучающиеся ставят ситуативную стадию на последнее место по значимости, что говорит об игнорировании помощи взрослых. Но именно на этой стадии благодаря позитивному влиянию педагогов и родителей подростки принимают решение о формировании ценностно-смысловых представлений о собственном образе жизни.

3. Несмотря на то, что риск десоциализации у респондентов вечерних (сменных) школ значительно выражен, следует отметить характерную особенность: последовательность движения от стадии к стадии. Анализ результатов показывает значимость для подростков помощи компетентных взрослых, которую они готовы принять в настоящем времени. Это особенно важно на фоне усиливающихся негативных выборов в будущем.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что предположение о предпочтениях респондентов гимназий и лицеев подтверждается частично, а выборы учащихся средних школ опровергли выдвинутую гипотезу. Полное подтверждение получила гипотеза о выборах испытуемых вечерних общеобразовательных школ. Анализ результатов позволил обозначить направления работы педагога с подростками внутри первичной профилактики девиаций и развития социализированного поведения.

Метод *интервьюирования* использовался нами в процессе первичного приема подростков, принявших участие в анкетировании и обратившихся за помощью в психологические службы. Данный метод позволил уточнить особенности прохождения подростками стадий становления социализированного образа жизни. Всего в службы обратилось 624 подростка (301 мальчиков, 323 девочек), что составило 32% от общего количества участников эксперимента.

По данным наших наблюдений на стадии *выраженного риска* у подростков проявляется противоречие между спонтанным состоянием собственного восприятия и низкой степенью направленности на познание себя, осознание своих возможностей и способностей. Это, в свою очередь, создает сложности в оперировании отрицательными внутренними ощущениями в контексте перевода их в позитивное когнитивное содержание.

Подобный дисбаланс определяет рассогласованность в работе сенсорных анализаторов, что способствует закреплению неудовлетворенности собой и приводит к выбору социально не одобряемого поведения. В итоге подросток не имеет основы для понимания себя, того, что с ним происходит. Он отказывается от сознательного построения ценностно-смысловой системы, не в состоянии позитивно идентифицировать себя в социальном, профессиональном, жизненном самоопределении.

Осознание подростком собственных ресурсов как инструмента в гармонизации процессов самовосприятия, переработки информации и презентации сенсорно-физического опыта возможно при условии взаимодействия, сопровождающегося последовательными требованиями взрослых, задающих рамки

безопасного поведения. Такое поведение называют дисциплинированным, то есть, не выходящим за границы существующих социальных запретов.

Известно, что на начальном этапе формирования такого поведения, взрослый требует от ребенка, последовательно принуждая его, выполнять правила и нормы безопасного поведения, контролируя и оценивая качество достигнутых результатов. Только при условии обеспечения комплексного воздействия и взаимодействия подростка с компетентными взрослыми, возможен поступательный переход на следующие стадии становления ценностно-смысловых представлений о значимости социализированного образа жизни.

Стадия *возможного риска* определяется негативной спецификой самовосприятия подростка, ограничивающего возможности его самопознания. Данная особенность характеризуется наличием дисбаланса в сенсорной системе, выражающегося непропорциональным преобладанием работы одного из анализаторов.

Для таких подростков необходима организация условий, способствующих, во-первых, осознанию позитивных возможностей собственного сенсорного восприятия в диалоге с взрослым и сверстниками. Во-вторых, – обеспечение условий для реального сознательного выбора безопасной позиции во взаимодействии и общении, несущем выраженную степень риска для жизни и здоровья. Таким образом, конструктивная деятельность взрослого имеет определяющее значение, так как обеспечивает начало становления ценностно-смысловых представлений о здоровом во всех отношениях образе жизни. При этом взрослые ориентируют подростка на то, что в системе его ценностей ценности здоровья, безопасности – приоритетные с точки зрения общественной их значимости в будущем самоопределении.

*Ситуативная* стадия определяет необходимость соотношения ресурсов самовосприятия с возможностями их саморегулирования. На данном уровне характерно проявление противоречия между неравномерным развитием сенсорных ощущений (некоторое преобладание одного из них) и внутренним желанием подростка расширить их границы в отражении объектов окружающего мира с целью гармонизации действий в направлении становления ценностно-смысловых предпочтений.

В процессе установления с такими собеседниками доверительных отношений особых сложностей не возникает, если взрослый создает благоприятную атмосферу, привлекает внимание подростка к позитивным аспектам его опыта, пробуждает интерес к содержанию диалога. В этом случае устанавливается тесный доверительный контакт, способствующий эффективному партнерскому взаимодействию.

Конструктивное общение способствует расширению у ребенка степени осознания собственных возможностей самовосприятия и становления целостного образа сенсорного себя. Это запускает процесс развития способностей гибкого использования подростком внутренних факторов, что обеспечивает понимание необходимости выбора безопасного социального поведения.

Подростки *ценностной* стадии отличаются биполярной организацией самовосприятия, определяющей обострение ощущения внутренней неустойчивости. Данный аспект создает и некоторые искажения в понимании отраженной действительности, а, следовательно, и затруднения в построении иерархии ценностных ориентиров.

В психологические службы такие подростки обращаются для того, чтобы получить квалифицированную помощь в определении возможностей своего социального и профессионального самоопределения. Другими словами, если для подростков предыдущих стадий в большей степени востребована стратегия поддержки, то для подростков ценностной стадии – сопровождение.

Собеседники данной стадии нуждаются в организации вокруг них условий, определяющих целостное восприятие себя в системе формирующихся личностных ценностей, в которой ценность здоровья (физического, психического, психологического, социально-адаптированного) является главенствующей. Для этого необходимо в совместной деятельности с компетентным взрослым, завершить во внутриличностном восприятии видение целостного образа сенсорного себя. В доверительном диалоге с значимым другим подросток осознает недостающие ему ресурсы, внутренне преобразуя их в возможности, для того, чтобы разобраться в своих способностях, определяющих направления профессионального и социального самоопределения.

*Смысловая* стадия характеризуется наличием у подростков противоречия между осознанием смысла собственного жизнесуществования и определением границ презентации внутреннего опыта во взаимодействии и общении. Такие подростки обращаются за помощью в том случае, если им необходимо убедиться в понимании собственных способов реализации своих социальных, профессиональных, жизненных выборов.

В аспекте определения условий становления представлений о социализированном образе жизни подростки смысловой стадии нуждаются со стороны взрослых в сопровождении, определяющем закрепление убежденности, уверенности в выборе социального и профессионального будущего. Это, в свою очередь, обеспечивает осознание необходимости иерархии смысложизненных ориентиров, соответствующих ожиданиям взрослых. Значимое для подростка окружение акцентирует в диалоге с ним важность физического, психического, психологического здоровьесбережения; личностного, профессионального, социального и жизненного самоопределения.

Таким образом, метод интервьюирования позволил нам уточнить специфические особенности личностных характеристик подростков каждой стадии и определить условия, которые организует педагог, способствующие успешной социализации.

Мы разработали схему интервью, которая включает группы личностных характеристик собеседника: поведение; особенности самовосприятия, эмоций, чувств; ценности и смыслы; идентификация. К каждой группе личностных характеристик мы определили формы вопросов (см. *Таб. 2*).

## Вопросы интервью по уточнению выборов подростком стадий образа жизни

Личностные характеристики	Вопросы интервью
Поведение	Что Вы делали? Каким образом? Кто находился рядом? <i>Что чувствовали?</i>
Ресурсы, возможности, способности	Какие Вы использовали ресурсы (что хотели реализовать) и возможности (что смогли совершить)? Как их использовали? Какова их эффективность по условной шкале от 0 до 10? <i>Что чувствовали при этом?</i>
Особенности восприятия, эмоции и чувства	Какие ощущения (зрительные, слуховые) возникали, когда Вы делали это? Как узнавали, что Вам это нравится? Где внутри (в теле) находится сейчас это ощущение? На что или на кого оно похоже? Хотели бы Вы изменить этот образ? Если «да», то как? <i>Что чувствуете?</i>
Ценности и смыслы	Для чего это было необходимо делать? Насколько это важно (по условной шкале от 0 до 10)? Почему это ценно? Какое значение это для Вас имело? <i>Что Вы чувствовали, когда осознали важность и значение этой ценности?</i>
Идентификация	Кто Вы в этой ситуации? На кого Вы похожи? Какой желаемый образ представляете, когда думаете об этом поведении? <i>Что чувствуете?</i>

*Анализ результатов анкетирования молодых педагогов.* Респонденты *первого* года адаптации наиболее высокими баллами оценили состояние развития таких компонентов *психологической грамотности* как самовосприятие и самопознание. Более низкие оценки обнаружились по показателям саморегуляции и самопонимания. Таким образом, испытуемые признали наличие затруднений в расширении возможностей базовых компонентов грамотности и выраженных затруднений в их интеграции.

У педагогов *второго* года качество состояния развития самовосприятия и самопознания не изменилось в сравнении с респондентами *первого* года. Оценки саморегуляции, самопонимания и корректирования ценностно-смысловой системы возросли, что указывает на усиление значимости интеграции всех компонентов.

Респонденты *третьего* года адаптации в целом снизили показатели состояния развития самовосприятия и самопознания в сравнении с педагогами *второго* года. При этом повысили значимость саморегуляции, самопонимания и корректирования ценностно-смыслового самоопределения. Но без позитивных изменений внутри базовых компонентов не возможно развитие всех остальных и, тем более, их интеграция.

Соответственно, закономерно и то, что у испытуемых *четвертого* года резко возросли оценки значимости самовосприятия и практически неизменными остались значения по качеству всех других компонентов. Другими словами, произошел возврат к *первому* году адаптации, то есть к расширению границ базового компонента психологической грамотности.

Темп развития самопознания также в целом снижается к *третьему* и *четвертому* году, что тормозит развитие и саморегуляции, и самопонимания. Игнорирование молодыми педагогами расширения возможностей самопознания негативно сказывается на качестве интеграции всех компонентов грамотности.

Общий средний показатель подтверждает предположение о том, что с *первого* по *второй* годы адаптации в отношении молодых педагогов к состоянию развития компонентов психологической грамотности отмечается позитивная динамика, но к *третьему* году она замедляется и к *четвертому* – практически останавливается. Таким образом, можно заключить, что наиболее проблемным для респондентов является *третий* год. Следовательно, выдвинутое в этой части предположение получило свое подтверждение.

Изменения у испытуемых оценок возможностей расширения границ *психологической компетентности* носит ровный позитивный характер от *первого* к *третьему* году. Компонентами здесь выступают *теоретическая, коммуникативная и исследовательская компетентности*. У педагогов *четвертого* года наблюдается снижение значимости коммуникативной и исследовательской компетентностей на фоне повышения оценок качества теоретической.

Соответственно, можно заключить, что неразрешенные проблемы в соотношении компонентов грамотности имеют свое отражение на интеграции компонентов компетентности, что существенно снижает темп их последующего развития в интегрированном виде. Особенно это заметно в переходе от *третьего* к *четвертому* году адаптации. Именно этим объясняется повышение значимости теоретической компетентности на фоне снижения оценок интеграции и развития коммуникативной и исследовательской. Следовательно, гипотеза получила свое частичное подтверждение.

Определение отношения респондентов к состоянию насыщения опытом *внутриличностных* компонентов *собственно психологической культуры (образ жизни, самодетельность и саморазвитие)* ориентируют на специфику состояния соответствующей грамотности. Значения оценок педагогов относительно стабильны на протяжении всего хода адаптации. При этом наиболее высокие показатели зафиксированы по оценкам качества образа жизни, которые практически не меняются и существенно возрастают в течение *четвертого* года.

Напротив, средние показатели насыщения опыта самодеятельности в сравнении с оценками образа жизни гораздо ниже, но имеют позитивную динамику. Средние значения оценок опыта саморазвития выше таковых самодеятельности и существенно ниже оценок качества образа жизни. Другими словами, респонденты на фоне убежденности в улучшении состояния образа жизни затрудняются в организации самодеятельности, ведущей к саморазвитию.

Следовательно, можно заключить, что насыщение опытом внутриличностных компонентов собственно культуры в своем содержании отражают накопившиеся у педагогов сложности в процессах развития и интеграции компонентов психологической грамотности, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Межличностный аспект собственно психологической культуры (культура коммуникации, профессионализма и самосовершенствования) в своем содержании опирается на состояние компонентов компетентности. Наиболее высокие показатели проявились в оценках респондентов процесса насыщения опытом культуры эффективной коммуникации. Причем, эти показатели имеют позитивную динамику от первого по третий год адаптации. В ходе четвертого года наблюдается тенденция резкого снижения оценок, что говорит о недостаточности насыщения коммуникативной компетентности.

Низкие средние значения оценок были зафиксированы по качеству самосовершенствующегося опыта, но с положительной динамикой. Промежуточные значения оценок – по опыту формирования профессиональной культуры, имеющего также незначительный рост. Можно предположить: на фоне снижения качества межличностного взаимодействия педагоги испытывают затруднения в позитивном накоплении профессионального опыта, а, следовательно, и в собственном самосовершенствовании.

Итоговые средние значения оценок состояния межличностных компонентов отражают накопление у педагогов неразрешенных затруднений в процессе интеграции и развития компонентов психологической компетентности. Особенно отмечается недостаточность расширения возможностей коммуникативного опыта. При этом обращает на себя внимание более высокие значения оценок состояния межличностных компонентов и более низкие – внутриличностных, что подтверждает предположение о проблематичности развития и интеграции компонентов психологической грамотности.

Таким образом, оценки молодых специалистов состояния насыщения опытом компонентов собственно психологической культуры подтверждают гипотезу о том, что в период адаптации у педагогов наблюдается выраженные затруднения в переходе от третьего от третьего ее года к четвертому. Это говорит о дезадаптации и неготовности респондентов к эффективному профессиональному становлению.

После первичной обработки был проведен статистический анализ для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы. Для этого мы использовали специальную компьютерную программу SPSS. Анализ представлен в *таблицах 3,4* и на *рисунке 1*.

Таблица 3

#### Результаты расчетов по критерию Крускала-Уоллиса

	Психологическая грамотность	Психологическая компетентность	Собственно психологическая культура
Значение критерия	57,624	86,314	99,660
Число степеней свободы	3	3	3
Уровень значимости	0,000	0,000	0,000

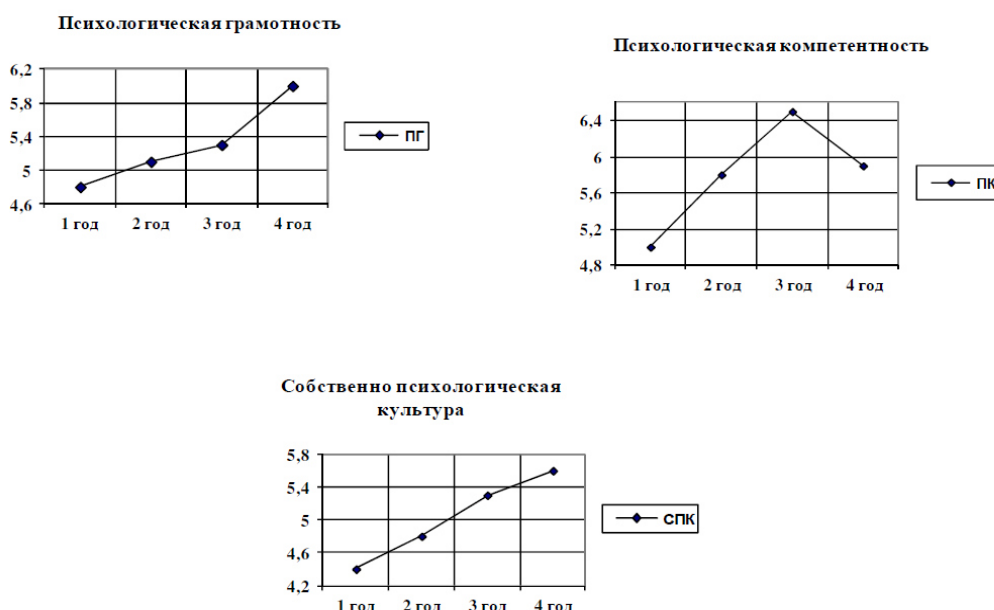


Рисунок 1. Сравнительный анализ значимости средних значений

Матрица интеркорреляций показателей средних значений (коэффициент корреляции Пирсона)

		Психологи- ческая грамотность	Психоло- гическая компетент- ность	Собственно психологи- ческая культура	Общий показатель
Психологическая грамотность	Коэффициент корреляции	1	0,624(**)	0,692(**)	0,884(**)
	Уровень значимости	.	0,000	0,000	0,000
Психологическая компетентность	Коэффициент корреляции	0,624(**)	1	0,614(**)	0,878(**)
	Уровень значимости	0,000	.	0,000	0,000
Собственно психологическая культура	Коэффициент корреляции	0,692(**)	0,614(**)	1	0,848(**)
	Уровень Значимости	0,000	0,000	.	0,000
Общий показатель	Коэффициент корреляции	0,884(**)	0,878(**)	0,848(**)	1
	Уровень значимости	0,000	0,000	0,000	.

Сравнительный анализ величин значимости свидетельствует о статистически достоверных различиях средних оценок педагогов качества отношения к состоянию собственных составляющих общей психологической культуры ( $p \geq 0,0001$ ). По матрице интеркорреляций можно констатировать наличие положительной корреляции: если значения одной из трех переменных (грамотность, компетентность, собственно психологическая культура) возрастают, то значения других имеют также тенденцию к возрастанию.

Следующий шаг – выбор респондентов для участия в сравнительном эксперименте по профилактике дезадаптации и нарушений в профессиональном становлении. Для этого мы соотнесли оценки педагогов с уровнями их психологической подготовки (см. Таб. 5).



**Определение уровней психологической подготовки молодых специалистов**

Вопросы	1/1	1/2	2/1	2/2
Знаете ли Вы об особенностях своей индивидуальности?	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов
Знаете ли Вы об особенностях своей личности?	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов
Какова степень комфортности (да) или дискомфорта (нет) в Вашей жизни?	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов
Какова степень психологической защищенности (да) или незащищенности (нет)?	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов
Какова степень социальной безопасности (да) или опасности (нет)?	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов
Какова степень достижения (да) или недоступности (нет) Ваших жизненных ожиданий, ориентиров, смыслов?	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов
Считаете ли Вы необходимым владение средствами регулирования своих переживаний в собственном профессиональном поведении?	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов
Способны ли Вы направлять энергетику отрицательных переживаний в созидательное (неразрушающее) поведение?	5 баллов	6 баллов	7 баллов	8 баллов
Можете ли Вы взять ответственность за реализацию своих интеллектуальных способностей?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Готовы ли Вы адекватно оценить свои способности в профессиональной самореализации с учетом мнений окружающих?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Определяете ли Вы себя физически и психически здоровым человеком?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Считаете ли Вы себя социально-адаптированным?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Можете ли Вы назвать себя психологически устойчивой и благополучной личностью?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Считаете ли Вы, что в Вашей жизни состоялось самоопределение себя во всех ее сферах?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Можете ли Вы взять ответственность за свои отношения с людьми?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Можете ли Вы взять ответственность за использование своих способностей в творческом профессиональном поиске?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Устраивает ли Вас собственный образ жизни?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Представляете ли Вы качество профессионализма, к которому вы стремитесь?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Можете ли Вы гибко соизмерять собственные возможности и способности в самопредъявлении, взаимодействии и общении с окружающими Вас людьми?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Чем Вы в действительности занимаетесь в профессии: деятельностью (да) или ее имитацией (нет)?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Определяете ли Вы пути и способы эффективного изменения собственной жизни?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Считаете ли Вы себя зрелой личностью, готовой к осуществлению образования других и самообразованию себя?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов

*Примечание:* 1/1 – уровень развития возможностей самовосприятия, самопознания, саморегуляции (первый уровень первого этапа); 1/2 – уровень развития возможностей самопонимания (второй уровень первого этапа); 2/1 – уровень интеграции компонентов психологической грамотности, корректирования ценностных ориентиров и смыслообразующей активности (первый уровень второго этапа); 2/2 – уровень усовершенствования положений я-концепции, оформления целостной профессиональной идентичности (второй уровень второго этапа)

**Выводы.** Таким образом, мы доказали:

1. Констатирующий эксперимент исследует особенности: 1) образа жизни подростков с целью определения его стадий как необходимый материал для последующего сравнительного эксперимента; 2) состояния у молодых педагогов основ психологической культуры с целью выявления проблем дезадаптации и профессионализации.

2. Анализ результатов анкетирования и интервьюирования подростков обозначил направления первичной профилактики десоциализации и девиаций, организуемой педагогами во взаимодействии с субъектами образовательного процесса.

3. В период профессиональной адаптации у молодых педагогов наблюдаются выраженные затруднения в переходе от третьего ее года к четвертому. Данный факт позволяет определить группы участников

(уровневые показатели), с которыми проводится поэтапная психологическая подготовка: супервизия на первом этапе (профилактика дезадаптации) и интервизия на втором этапе (профессиональное становление).

#### **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. Моложавенко А. В. Коммуникативная подготовка педагога к работе по профилактике аддиктивного поведения подростка (последипломный период непрерывного педагогического образования): Дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград: Перемена, 2002. 139 с.

## **Психология**

### **УДК 159.923.2**

**кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории,**

**социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Пермский государственный аграрно-технологический

университет имени академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПЕРМСКОГО ГАТУ)**

*Аннотация.* В статье проанализированы вопросы формирования профессионального самосознания студентов аграрного вуза. Рассмотрены особенности развития самосознания и профессионального самосознания в юношеском возрасте в период получения высшего образования. Представлены результаты психодиагностики формирования профессионального самосознания обучающихся аграрного вуза (использованы методика М.Н. Мануйловой, тест М. Куна и Т. Макпартленда, модификация Т.В. Румянцевой).

*Ключевые слова:* студенты, аграрный вуз, самосознание в юношеском возрасте, профессиональное самосознание, профессиональный опыт.

*Annotation.* The article analyzes the questions of formation of professional consciousness of students of the agrarian University. The features of development of self-awareness and professional identity in adolescence, in the period of getting the higher education. The results of psycho-diagnostics of formation of professional consciousness of students of the agrarian University (the technique used by M. N. Manuilova, test of M. Kuhn and T. Macpartland, modification of T. V. Rumyantseva).

*Keywords:* students, agricultural universities, identity in adolescence, professional identity, professional experience.

**Введение.** Актуальность темы развития профессионального самосознания будущих специалистов сельского хозяйства обусловлена качественно-специфическими изменениями самосознания в юношеском возрасте, важностью принятия ответственных решений обучающимися высшей школы в профессиональной сфере. Сформированное целостное представление о себе, самооценка своих качеств и способностей, отношение к себе юношей и девушек, получающих высшее аграрное образование, выступают основой формирования уважения к себе как к личности, как к специалисту в своей области профессиональной деятельности.

Уровень сформированности профессионального самосознания выпускника высшей школы, подразумевающий осознание своей принадлежности к определенному профессиональному сообществу, знание о будущей работе, степени своего соответствия профессиональным нормативам, объективную оценку своих профессиональных и надпрофессиональных компетенций, – является свидетельством успешности и завершенности его профессионального становления.

**Формулировка цели статьи:** проанализировать вопросы формирования профессионального самосознания студентов аграрного вуза. Рассмотреть особенности развития самосознания и профессионального самосознания в юношеском возрасте в период получения высшего образования. Диагностировать и представить результаты психодиагностики формирования профессионального самосознания обучающихся аграрного вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Подростковый и юношеский возраст, на который приходится профессиональное образование, называемый некоторыми авторами «переходным» возрастом, кроме прочего имеет важную характеристику – возникновение сознательного «Я». Психологическая проблема самосознания, включающая самооценку и отношение к себе, в юношеском возрасте обусловлена сложностью перехода личности из подросткового периода во взрослость, личностным становлением и профессиональным самоопределением.

Классификации психического развития человека в зависимости от онтогенетического периода, а также психической характеристике юношеского возраста посвящены работы многих авторов: Ж.-Ж. Руссо называл юность временем «второго рождения»; Э. Шпрингер обосновал «открытие Я» как главное новообразование юношеского возраста; возрастная периодизация З. Фрейда характеризует юность как период активной сексуальности; Э. Эриксон описал юношество с позиции появления личностной индивидуальности, идентичности или диффузией идентичности; Л.С. Выготский определил формирование интегративного самосознания как главный итог переходного возраста; Д.Б. Эльконин представлял юношество как период, включающий кризис мировоззрения; В.И. Слободчиков охарактеризовал юность как этап персонализации, стадию освоения; Л.И. Божович указала важную роль в юношеском возрасте развития мотивационной сферы личности: определение своего места в жизни, формирование мировоззрения и его влияние на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание и др. [2; 5; 6].

Юность как отдельно выделенная стадия в жизненном цикле Э. Эриксоном определяется как наиважнейший период в психосоциальном развитии человека, определяющий эго-идентичность и групповую идентичность, осознание прошлого опыта и будущего жизненного плана, основа психологического и

социального благополучия. Описанный Э. Эриксоном кризис идентичности в подростковом и юношеском возрасте может стать причиной неспособности выбрать профессию или продолжить образование, успешный выход из кризиса характеризуется способностью личности делать выбор и брать на себя ответственность за избранный жизненный, профессиональный путь [15].

Особенность психического развития в юношеском возрасте характеризуется зрелостью взрослеющего индивида, представляющей собой способность к принятию жизненно важных решений на основе собственных «смыслов жизни» и к их осуществлению, а также свобода воли – волеизъявления человека в социуме как равноправного его члена [13].

При изучении юношеского возраста И.С. Кон были выделены следующие формы идентичности, являющиеся своеобразными этапами развития личности: «диффузная идентичность» – отсутствие ответственного выбора индивидом, состояние до вступления в кризис; «предрешенность» – несамостоятельное вступление во «взрослую» жизнь, отказ от активного выбора и самоопределения, исключение кризиса идентичности; «мораторий» – состояние в процессе самоопределения; «зрелая идентичность» – состояние практической самореализации после завершения кризиса идентичности. Переход личности от «диффузной идентичности» через «мораторий» к «зрелой идентичности» свидетельствует о конструктивности саморазвития, активном выборе и самоопределении, в том числе, в профессиональном плане [5].

Профессиональное самосознание как специфическая часть самосознания главным образом формируется под воздействием профессиональной среды в процессе получения профессионального обучения в юношеском возрасте.

Работы многих ученых посвящены рассмотрению вопросов структуры и содержания, формирования и развития профессионального самосознания представителей различных профессий (менеджера, инженера, юриста и т.д., а также руководителей), обучающихся различных уровней образования (профессиональные лицеи, колледжи, вузы), различных направлений (более широко описано формирование профессионального самосознания будущих педагогов, психологов, врачей, военных).

Среди авторов психолого-педагогических работ, исследовавших проблему профессионального самосознания, необходимо отметить следующих: А. Маслоу выделил «самоактуализацию» как центральное понятие концепции профессионального развития, характеризуя ее как стремление человека совершенствоваться, проявлять себя в значимом для него деле; Р.С. Немов рассматривал профессиональное самоопределение как «процесс самореализации личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и индивидуальных психофизиологических возможностей, который занимает весь период активной трудовой деятельности и подготовки к ней»; Н.Э. Казиев характеризовал профессиональное самосознание как инстанцию, в которой осуществляется оценка имеющихся достижений и планирование направления саморазвития; посвящены научные работы многих авторов: Б.Д. Парыгин изучал осознание человеком своей принадлежности к профессиональной группе; З. Иванова и К. Косев описали профессиональную сторону проблемы самопознания как «познание и самооценка профессионально-трудовых качеств и отношение к ним»; П.А. Шавир выявил, что профессиональное сознание проявляется в «осознании себя как субъекта будущей профессиональной деятельности, а движущими силами профессионального сознания являются противоречия между потребностью и требованиями предпочитаемой деятельности, а также знаниями, умениями, способами, необходимыми для реализации встающих перед человеком целей»; И.В. Вачков выделил базовые условия профессионального развития и разделил профессиональное самосознание в трех направлениях: профессиональная деятельность, профессиональное общение и личность [1; 4; 9; 10; 11; 14].

Выделение И.В. Вачковым основополагающих условий профессионального развития педагогов (предмет исследования ученого) базируется на том факте, что педагогическая деятельность относится к профессиональной группе «человек – человек», то есть предполагает постоянный социальный контакт с другими людьми и повышение уровня профессионального самосознания. Необходимо отметить, что большинство специалистов (в том числе, в сельском хозяйстве) по роду деятельности обязаны взаимодействовать с другими людьми (коллегами, партнерами, государственными структурами и т.д.) и осознавать необходимость изменений, внутренних преобразований и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде. Адекватная самооценка собственных способностей, навыков, стилей деятельности, результатов труда, то есть осознание профессионально значимых качеств личности (идеальных и реальных) способствует формированию определенного самоотношения. Наряду с этим, специалист испытывает чувство удовлетворенности или недовольства результатами своего труда, эмоционально переживает соответствие «образа Я» идеальному образу себя как специалиста.

Как утверждает И.В. Вачков, профессиональное самосознание как осознание себя специалистом раскрывается в трех системах: в системе профессиональной деятельности, в системе профессионального общения, в системе собственной личности. Каждый компонент в структуре самосознания необходимо рассматривать двояко: с точки зрения динамики и с точки зрения результата [1].

Подробно описана А.А. Деркачом и соавторами классификация компонентов структуры профессионального самосознания, состоящая из следующих элементов: когнитивный (самопознание в условиях изменения реальной действительности, самого человека, формирование «Я-концепции»); мотивационно-целевой (самоактуализация с принятием ответственности за свои действия, творческая зрелость); эмоциональный (эмоциональное самопонимание); операциональный (саморегуляция посредством активного волевого участия во взаимоотношениях со средой) [3].

Осознание представления о будущей профессии, социальной значимости трудовой деятельности в сельском хозяйстве, оценка собственных навыков и достижений в профессиональной деятельности, а также собственного личностного и профессионального вклада в трудовую деятельность представляют собой критерии сформированного профессионального самосознания выпускника аграрного вуза.

С целью изучения сформированности профессионального самосознания студентов-аграриев была проведена психодиагностика студентов аграрного вуза выпускных курсов.

Эмпирической базой исследования выступает Пермский государственный аграрно-технологический университет (Пермский ГАТУ). Субъектом исследования являются студенты Пермского ГАТУ, обучающиеся по программам бакалавриата. Простую случайную выборку составили студенты очной формы обучения четвертых курсов направлений подготовки: «Агрономия», «Агрохимия и агропочвоведение»,

«Почвоведение» в количестве 97 человек, обоих полов в возрасте от 20 до 24 лет. Использованные методы: анкетирование (методика Мануйловой М.Н. «Моя профессия» по выявлению когнитивного, эмоционального, мотивационного и поведенческого критериев сформированности профессиональных представлений), тестирование (тест М. Куна и Т. Макпартленда, модификация Т.В. Румянцевой) [8; 12].

В результате собственного исследования студентов выявлено следующее:

- 86,7 % респондентов продемонстрировали сформированный когнитивный критерий развития профессиональных представлений (студенты обладают знаниями о профессиональной деятельности, профессиональных требованиях, собственных интересах и способностях, профессиональной траектории, осознают образ будущей специальности);

- 81,2 % опрошенных студентов отметили отрицательное эмоциональное отношение к себе как к профессионалу, к получаемой специальности, что объясняется критическим отношением к себе после соотнесения приобретенных профессиональных и надпрофессиональных компетенций необходимым (при прохождении производственной практики), а также переживанием нормативного кризиса профессионального выбора;

- 62,1 % респондентов показали отсутствие сформированного положительного профессионального идеала, мотивации к учебе, отсутствие/недостаточно выраженную потребность в приобретении профессионально значимых компетенций, но в то же время – отметили перспективность собственного бизнеса в аграрном секторе в настоящее время;

- 56,3 %; опрошенных студентов обнаружили невысокий поведенческий критерий развития профессиональных представлений, среднее стремление к самореализации в полученной специальности и самообразованию, но в то же время – неудовлетворенные профессиональным выбором студенты планируют продолжать обучение в магистратуре, а также профессионально развиваться в других сферах деятельности;

- 100 % респондентов показали прямо и косвенно выраженную идентичность: гендерную, семейную, социальную; профессиональную идентичность продемонстрировали 26 % опрошенных студентов («агроном», «будущий агроном», «работница»);

- 73 % опрошенных студентов при субъективной оценке каждой идентичности продемонстрировали нейтральное отношение, выражающееся в безоценочных характеристиках («мужчина», «девушка», «студент»), что свидетельствует о рефлексивной позиции; 15 % респондентов показали эмоционально-положительное отношение, выражающееся в положительных характеристиках («я – самая лучшая», «любимая девушка», «добрый человек», «хорошо готовлю»), что является признаком принятия своей привлекательности;

- при анализе идентификационных характеристик выявлен порядок наиболее выраженных показателей-компонентов идентичности: «социальное Я» (прямое обозначение пола, учебно-профессиональная ролевая позиция, семейная принадлежность, этническая идентичность, гражданство, групповая принадлежность); «рефлексивное Я» (признаки персональной идентичности: личностные качества, особенности характера, персональные характеристики, эмоциональное отношение к себе); «перспективное Я» (профессиональная и семейная перспектива); примерно на одном и том же низком уровне – «деятельное Я», «физическое Я» и «коммуникативное Я»; необходимо отметить, что «материальное Я» – у респондентов отсутствует.

Результаты исследования необходимо учесть профессорско-преподавательскому и учебно-вспомогательному (учебные мастера, инженеры и т.д.) персоналу при организации учебно-производственного процесса в вузе, что позволит улучшить кадровое обеспечение аграрной сферы.

**Выводы.** Одной из важнейших задач высшего образования является формирование и развитие профессионального самосознания, то есть, осознание себя – обучающегося вуза как субъекта профессиональной деятельности, что является определяющим фактором перспективности значения в профессиональной самореализации. Проблемы, выявленные при психодиагностике уровня сформированности профессионального самосознания студентов-аграриев выпускных курсов, являются основанием для дальнейшего изучения данной темы и решения вопросов, касающихся осознания необходимости изменений, внутренних преобразований и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональной деятельности молодых специалистов.

#### **Литература:**

1. Вачков И.В. Структура профессионального сознания учителя / И.В. Вачков // Школьный психолог, 2000. – № 13. [Электронный ресурс]. – <http://psy.lseptember.ru/article.php?ID=200001311> (дата доступа 01.02.2018)
2. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Особенности развития самосознания в юношеском возрасте // Вестник ИрГТУ, 2011. – № 1 (48). – С. 253-248.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учеб. пособие / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, А.В. Селезнева. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 330 с.
4. Иванова З., Косев И. Личность и профессия / З. Иванова, И. Косев. – София, 1976. – 178 с.
5. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самопознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
7. Ксенева И.Д., Щербакова М.В. Самооценка студента как фактор успешности будущей профессиональной деятельности // Известия ВГПУ, 2010. – № 4 (48). – С. 119-123.
8. Мануйлова М.Н. Тест «Представление о профессии» / М.Н. Мануйлова // ПрофорIENTATIONная программа для первых курсов «Будь профи» [Электронный ресурс]. – <http://kas-7.mskobr.ru/files/psychological-service/programma-budj-profi.pdf> (дата доступа 01.02.2018)
9. Немов Р.С. Основы психологического консультирования : учеб. для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 394 с.
10. Парыгин Д.Б. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Д.Б. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
11. Поддубная А.В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания // Психология и жизнь: Сб. науч. тр. Вып. 1. – М.: МОСУ, РПО, 2000. – С. 53-57.
12. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

13. Сухобская Г.С. Понятие "зрелость социально-психологического развития человека" в контексте андрагогики // Новые знания, 2002. – № 4. – С. 17-20.

14. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 95 с.

15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

Психология

УДК: 37.015.3(045)

кандидат психологических наук, доцент Новиков Петр Васильевич

Саранский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза РФ «Российский университет кооперации» (г. Саранск);

кандидат философских наук, доцент Царева Елена Викторовна

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

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье представлен опыт развития толерантности студентов в процессе изучения авторских психологических дисциплин по выбору; определяется многомерность и неоднозначность понятия «толерантность», выделяются основные аспекты и уровни ее проявления.

*Ключевые слова:* толерантность, виды и уровни проявления толерантности, развитие толерантности, психотехнологии, дисциплины по выбору.

*Annotation.* The article presents the experience of the development of tolerance of students in the process of studying the psychological disciplines on authorship choice; defines a multidimensionality and the ambiguity of the notion of «tolerance», highlights the major aspects and levels of its manifestation.

*Keywords:* tolerance, types and levels of manifestation of tolerance, development of tolerance, psychotechnologies, electives.

**Введение.** Уровень развития толерантности человека можно охарактеризовать его личными качествами, социальной зрелостью, нравственностью, культурой. Толерантность способствует успешному межличностному взаимодействию и отношениям в обществе. Этим объясняются усилия социальных и государственных институтов для развития в обществе высокого уровня толерантности, которые предпринимаются на современном этапе [3; 15].

Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости». В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова [13] категория «толерантность» полностью отождествляется с категорией «терпимость».

В психологическом словаре толерантность определяется как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию...» [6, с. 401]. В Большом толковом психологическом словаре выделяется три значения понятия «толерантность». Во-первых, толерантность рассматривается как установка на либеральное принятие моделей поведения, убеждений и ценностей других, во-вторых, как способность выносить стресс, напряжение, боль и т. д. без серьезного вреда и, в-третьих, как переносимость лекарственных средств [9, с. 361].

В работах А. Г. Асмолова [2], Г. У. Солдатовой [12] и др. находит отражение понимание толерантности как уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказа от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Исследователи считают терпимость составной частью толерантности.

Согласно позиции А. А. Реана, понятие толерантности психофизиологическое и означает ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. По мнению А. А. Реана, понятие «терпимость» является более общим, понимается как свойство личности, связанное с отношением к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий [8].

Исходя из практики использования термина «толерантность» в психологической литературе [1; 2; 3; 5; 7; 8; 12], мы можем выделить два основных психологических значения данного понятия:

– толерантность – это феномен межличностного общения, который свидетельствует о способности коммуникатора быть терпимым к индивидуальным особенностям партнера, принимать его таким, какой он есть;

– толерантность – это особенности индивидуального поведения человека в сложных или неблагоприятных условиях профессиональной деятельности или жизнедеятельности [15].

Являясь профессионально значимым качеством личности педагога, толерантность проецируется в виде социальной толерантности и психологической толерантности. Сформированная социальная толерантность позволяет педагогу эффективно взаимодействовать с участниками образовательного процесса, а наличие психологической толерантности обеспечивает его высокую устойчивость к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры. В профессиональной деятельности педагога толерантность проявляется на когнитивном, личностном, поведенческом, эмоциональном, и вербальном уровнях [16, с. 87].

Когнитивный уровень толерантности – это осознание и принятие педагогом жизненной реальности и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности и субъективности собственных представлений и своей картины мира. Личностный уровень толерантности определяет ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценность уважения человека как такового, отмечают Е. В. Алексеева и Л. С. Братченко [1].

Поведенческий аспект толерантности заключается в способности личности к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения, готовности к толерантному отношению к высказываниям других, способности к конструктивному взаимодействию, толерантном поведении в противоречивых ситуациях при столкновении мнений или оценок.

Эмоциональный аспект толерантности педагога проявляется в способности к эмпатии. Он имеет особое значение, т. к. именно в этом измерении коммуникативной ситуации собеседники даже при различиях во взглядах имеют возможность восстановить разрыв человеческих связей, который во многом и делает людей разобщенными и нетерпимо настроенными друг по отношению друга.

Вербальный компонент, ограничивающийся «знаниевой составляющей», может свидетельствовать о знакомстве человека с идеями толерантности и способности частично рассказать об этом [16].

**Изложение основного материала статьи.** Мы считаем, что толерантность можно определить как активную нравственную позицию и психологическую готовность педагога и педагога-психолога к конструктивному взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса. Поэтому важно уделять внимание развитию толерантности обучающихся на этапе вузовской подготовки [15; 16].

На наш взгляд, одним из эффективных средств развития толерантности студентов являются дисциплины по выбору, которые дополняют возможности профессиональной подготовки бакалавра, существенно расширяют теоретические знания, практические навыки, обеспечивают возможность успеха в избранной сфере деятельности [10].

Е. В. Царевой, кандидатом философских наук, доцентом кафедры психологии МГПИ разработан курс «Психологические основы профилактики ксенофобии и экстремизма в образовательной организации» [14], который направлен на формирование у бакалавров умений и навыков проектирования деятельности по профилактике ксенофобии и экстремизма в сфере образования.

Задачи дисциплины:

- формировать у студентов научные представления о сущности ксенофобии и экстремизма как социально-психологических явлений;
- формировать теоретико-методологическую базу культуры толерантности;
- развивать основные идеи и принципы образовательной стратегии формирования толерантности как профилактики ксенофобии и экстремизма;
- обучить проектировать деятельность, направленную на профилактику ксенофобии и экстремизма в сфере образования;
- обучить психологическим приемам воспитания толерантности.

Содержание программы курса дифференцируется в два модуля:

1. Модуль «Теоретико-методологические подходы к изучению проблемы профилактики экстремизма и ксенофобии» направлен на изучение причин и источников экстремизма, обозначение роли толерантности в образовании, определение целей, задач и принципов педагогики и психологии толерантности.

2. Модуль «Психолого-педагогическая профилактика экстремизма и ксенофобии в образовательном пространстве» предполагает выработку навыков и умений бакалавров по овладению формами, методами и приемами формирования толерантности в пространстве образовательной организации.

Несомненным потенциалом для развития толерантности студентов обладает курс «Психологические основы сотрудничества в школе», направленный на формирование компетенций, обеспечивающих осуществление психолого-педагогической деятельности на основе сотрудничества, личностное и социальное развитие учащихся.

Задачи дисциплины:

- показать возможности реализации психологических закономерностей и механизмов сотрудничества в процессе психолого-педагогической деятельности;
- развить понимание и принятие общечеловеческих ценностей;
- освоить психологические механизмы конструктивного (толерантного) взаимодействия в профессиональной деятельности;
- активизировать потенциальные возможности студентов по осуществлению профессиональной деятельности на основе сотрудничества.

Программа данного курса также включает два модуля:

1. Модуль «Психологические основы сотрудничества» направлен на изучение социально-психологических закономерностей, механизмов сотрудничества, а также специфики их действия в образовательном процессе.

2. Модуль «Психологические условия эффективного сотрудничества» посвящен закреплению психологических знаний и умений, овладению студентами приемами и методами психологического оснащения психолого-педагогической деятельности в условиях сотрудничества.

При разработке данных дисциплин мы опирались на тот факт, что для развития толерантности студентов традиционные лекционно-семинарские формы подходят недостаточно, необходимы иные средства, запускающие механизм саморазвития толерантности.

Поэтому на занятиях используются технологии активного обучения [5], такие как дискуссии, «круглый стол», «мозговой штурм» на темы «Группы факторов агрессивного поведения молодежи. Причины и источники экстремизма», «Психологические особенности лиц, склонных к экстремизму, терроризму и ксенофобии», «Содержание воспитания толерантности в системе современного поликультурного образования», «Сотрудничество как форма социального взаимодействия», «Конфликты в педагогическом процессе и их преодоление» и т. д.

Кроме того, мы используем психотехнологии, способствующие совершенствованию коммуникативных умений, самопознанию и самосовершенствованию студентов (импровизации научных конференций, родительских собраний; элементы тренинга; ролевые игры, в которых студенты выполняют роли консультантов, психологов-практиков, осуществляют психодиагностику, учатся решать практические задачи) [10].

В процессе изучения дисциплины «Психологические основы профилактики ксенофобии и экстремизма в образовательной организации» студенты овладевают методиками для оценки толерантности, составляют методическую копилку диагностирующих и развивающих толерантность методик и техник, составляют план работы педагога-психолога по формированию толерантности в школьной среде, разрабатывают

рекомендации для учителей по профилактике ксенофобии, разрабатывают рекомендации для родителей по развитию толерантности ребенка.

Итогом изучения курса является разработка плана-проекта «Проектирование работы психолога по профилактике ксенофобии и экстремизма в образовательной организации».

При изучении курса «Психологические основы сотрудничества в школе» студентам также выполняют задания, направленные на развитие толерантности (провести самодиагностику значимых профессиональных качеств, необходимых для эффективного сотрудничества, самодиагностику конфликтности, самостоятельно подобрать методики; разработать и продемонстрировать фрагмент урока, с использованием приемов обучения в сотрудничестве т. д.). Итог изучения курса – проект «Психологический портрет педагога гуманитарной школы».

Таким образом, форма контроля [11] представлена творческими заданиями, требующими от студентов не просто воспроизведения информации, а творчества.

Для развития толерантности в процессе лекционных и практических занятий студентам предлагаются вопросы, связанные с социально-психологическими проблемами современности. Студенты анализируют психологические причины и факторы конфликтности взаимоотношений, овладевают техникой общения, разрабатывают стратегию профилактики и разрешения конфликта в школьной практике и т. д.

Задания выполняются в микрогруппах, т. к. групповые формы работы интенсифицируют процесс общения, ставят студентов перед необходимостью вырабатывать коллективные решения и обосновывать свою точку зрения, развивают навыки профессионального толерантного общения, обогащают опыт социального взаимодействия [14].

Следует обратить внимание, что преподаватель становится в позицию фасилитатора, содействующего саморазвитию студентов. Преподаватель не передает готовые образцы толерантного поведения, а создает, вырабатывает их вместе со студентами. При этом личностные установки и ценность межличностной толерантности не «внедряются», а «выводятся» – осознаются, признаются, понимаются и принимаются самими участниками образовательного процесса на основе рефлексивной деятельности [15].

При изучении дисциплин используется интерактивный комплекс Flipbox для проведения презентаций и видеоконференций, система iSpring для проверки знаний (тест-тренажеры). В системе ИНФО-вуз создана информационно-коммуникационная образовательная среда, которая представляет собой специально организованное инновационное образовательное пространство, оснащенное электронными учебно-методическими материалами для студентов (учебники и учебные пособия, индивидуальные задания студентам, специальные назначения, методические рекомендации к выполнению тех или иных заданий), детерминирующие развитие будущего профессионала на этапе вузовской подготовки [4; 17].

Целью нашего исследования стало определение эффективности дисциплин по выбору «Психологические основы профилактики ксенофобии и экстремизма в образовательной организации» и «Психологические основы сотрудничества в школе» для развития толерантности самих студентов. В исследовании приняли участие студенты 4-го курса факультета психологии и дефектологии МГПИ в количестве 25 человек. Результаты диагностики исходного уровня толерантности (экспресс-опросник «Индекс толерантности» [12]) студентов перед началом изучения дисциплин показали, что для большинства испытуемых характерен низкий (11 чел. – 48 %) и средний (9 чел. – 36 %) уровни развития толерантности. Социальная толерантность сформирована у 13 (52 %) человек, этническая толерантность – у 5 (20 %) студентов, толерантность как черта личности проявляется у 8 (28 %) человек.

По данным исследования измерения толерантности, мы выявили, что чувствительность к толерантности развита у 11 (44 %) студентов, не проявляется чувствительность к толерантности у 14 (56 %) человек.

Данные, полученные при сравнении результатов первичной и итоговой диагностики, показывают, что у студентов произошли существенные положительные изменения по всем первоначальным показателям.

Так, например, прослеживается положительная динамика в развитии толерантности: низкий уровень толерантности характерен для 4 (16 %) человек, средний уровень – для 12 (48 %) человек, высокий уровень толерантности продемонстрировали 9 (36 %) студентов. Можно отметить динамику в изменении чувствительности к толерантности. Она стала более развита у 20 (80 %) студентов, не проявляется чувствительность к толерантности у 5 (20 %) человек. Статистическая значимость данных на 0,05 уровне (G – критерий знаков).

**Выводы.** Таким образом, проведенное исследование подтверждает наше предположение о том, что дисциплины по выбору «Психологические основы профилактики ксенофобии и экстремизма в образовательной организации» и «Психологические основы сотрудничества в школе» являются эффективным средством развития толерантности студентов.

Они позволяют обеспечить готовность к сотрудничеству с педагогами, учениками, их родителями, перевести будущих педагогов, психологов с позиции объектов развития толерантности в позицию субъектов ее развития. Студенты сознательно и ответственно включаются в процесс самосовершенствования, осознанно подходят к решению межэтнических, социокультурных проблем в осуществлении психолого-педагогического сопровождения развития личности.

#### **Литература:**

1. Алексеева, Е. В. Психологические основы толерантности учителя / Е. В. Алексеева, Л. С. Братченко // Монологи об учителе. – СПб.: СПбАППО, 2003. – С. 165–172.
2. Асмолов, А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001. – С. 8–18.
3. Беленкова, Л. Ю. Психологические и педагогические аспекты проблемы формирования и развития толерантности в рамках школьного образования / Л. Ю. Беленкова, М. А. Кечина // European Social Science Journal. – 2014. – № 4-2 (43). – С. 269–275.
4. Епишина, О. В. Элементы вузовской электронной системы обучения как средство формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов / О. В. Епишина, Е. В. Царева // Казанская наука: научно-методический журнал – 2012. – № 9. – С. 309–311.
5. Милешина, Н. А. Профилактика экстремизма и ксенофобии в системе современного образования : практикум / Н. А. Милешина, Л. А. Потапова, Е. В. Царева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 163 с.
6. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

7. 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.
8. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – М.: АСТ, 2007. – 407 с.
9. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М.: Вече, АСТ, 2000. – Т. 2. – 560 с.
10. Руськина, Е. Н. Реализация компетентного подхода в процессе преподавания бакалаврам социально-психологических курсов по выбору / Е. Н. Руськина, Е. В. Царева // Казанская наука. – 2013. – № 10. – С. 282–284.
11. Сергунина, С. В. Оценка качества обучения бакалавров по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование / С. В. Сергунина, О. В. Фадеева // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2014. – № 4 (20). – С. 63–66.
12. Солдатова, Г. У. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
13. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – Т. 4. – 752 с.
14. Царева Е. В. Курс «Психологические основы профилактики ксенофобии и экстремизма в образовательной организации» как средство развития толерантности студентов / Е. В. Царева // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», II Всероссийская с междунар. участием науч.-практическая конф. / Отв. ред. Ю. В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 305–310.
15. Царева, Е. В. Развитие толерантности студентов в процессе изучения курса «Психология этнического самосознания и межкультурного общения» / Е. В. Царева // Модернизация педагогического образования: сборник научных трудов Международного форума (3–5 июня 2015 г., г. Казань). / Под ред. Р. А. Валеевой. – Казань, Бриг, 2015. – С. 197–302.
16. Царева, Е. В. Толерантность как профессионально значимое качество личности учителя / Е. В. Царева // Интеграция образования. – 2011. – № 4. С. 86–89.
17. Shutenko, E. N. Psychological and Didactic Resources of Use of Information Technologies as Tools of Students' Self-Fulfillment in University Training // E. N. Shutenko, I. V. Boyarinova, Zh. A. Shapoval, A. R. Akimova, E. V. Tsareva // International Journal of Applied Engineering Research (IJAER) Volume 12, Number 24 (2017) pp. 15627-15634.

**Психология**

**УДК: 159.9.072**

**кандидат психологических наук, доцент Ожогова Елена Геннадьевна**

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

**доцент кафедры педагогики и психологии детства,**

**кандидат психологических наук Рассказова Ирина Николаевна**

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

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО КАК ФАКТОР, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЙ РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* В данной статье, на основе обобщения результатов констатирующего исследования изучаются разные стороны процесса профессионального развития педагога: особенности развития профессионального мастерства, а также общий уровень профессиональной деформации личности и синдром «психического выгорания».

Анализируется сущность основных понятий. Опытным путем изучаются уровень развития профессионального мастерства, структурные особенности синдрома «психического выгорания» и общий уровень профессиональной деформации. С помощью корреляционного анализа была установлена взаимосвязь между различными составляющими профессионального мастерства и профессиональной деформацией личности, а также компонентами синдрома «психического выгорания».

*Ключевые слова:* профессиональное мастерство, профессиональное развитие, синдром «психического выгорания», эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, профессиональная деформация, педагогическая деятельность.

*Annotation.* In given article, on the basis of generalization of results of ascertaining research the different parties of process of professional development of the teacher are studied: features of development of professional skill, and also the general level of professional deformation of the person and a syndrome «mental burnout».

The essence of the basic concepts is analyzed. The level of development of professional skill, structural features of a syndrome «mental burnout» and the general level of professional deformation are by practical consideration studied. With the help of the correlation analysis the interrelation between various components of professional skill and professional deformation of the person, and also components of a syndrome «mental burnout» has been established.

*Keywords:* professional skill, professional development, a syndrome of «mental burnout», an emotional exhaustion, depersonalization, a reduction of personal achievements, professional deformation, pedagogical activity.

**Введение.** Мастерство педагога – это высший уровень его профессионального развития, который позволяет во всей полноте реализовывать профессионально-педагогические функции и эффективно решать профессиональные задачи [5]. Педагогическое мастерство – это интегративное, комплексное, сложное и иерархическое профессионально-личностное образование. В акмеологическом смысле – вершина



профессионального развития педагога, указывающая на высокую степень развития всех ее составляющих [8; 9].

Анализ литературных источников, раскрывающих различные аспекты профессионального мастерства, позволил нам выделить ряд его показателей:

- прочные профессиональные знания;
- комплекс сформированных профессиональных умений, и навыков, которыми педагог успешно пользуется при решении профессиональных задач;
- систему педагогических ценностей, убеждений и смыслов профессионально-педагогической деятельности;
- хорошо развитые педагогические способности (дидактические, коммуникативные, организаторские, академические и др.);
- наличие профессионально важных качеств (доброжелательность, ответственность, терпение, толерантность, порядочность), которые педагог постоянно совершенствует в процессе своего профессионального развития;
- сформированное профессиональное самосознание (гармоничная и дифференцированная профессиональная самооценка, целостный образ «профессионального – Я», профессиональная идентичность, профессионально-педагогическая рефлексия);
- оптимальный стиль индивидуальной педагогической деятельности, включающий стили общения и управления детским коллективом;
- творческая направленность личности педагога и др [6-9; 13].

Профессиональное мастерство не приобретается вместе с документом о педагогическом образовании. Это путь постоянного профессионального развития и совершенствования специалиста, где нет конечной точки. В некотором смысле, в начале профессионального становления, мастерство педагога – это профессиональный ориентир, идеал в профессиональном развитии, то к чему должен стремиться любой студент педагогического вуза. У зрелого специалиста – профессиональное мастерство – это показатель достижений, профессиональных заслуг и высокого уровня продуктивности педагогической деятельности [8; 9; 13].

Важно подчеркнуть, что профессиональное развитие педагога – это не линейный прогрессивный процесс, в нем есть не только точки роста, но и длительные спады. И порой, профессиональный путь педагога приводит не к вершине профессионального развития, а к глубокой деформации личности и профессиональной стагнации [6; 9].

Наиболее часто профессиональному развитию педагога препятствуют: *во-первых*, складывающийся синдром «психического выгорания», как состояние физического, эмоционального, умственного истощения и нравственной дезориентации педагога [4; 10]; *во-вторых*, общий уровень профессиональной деформации, которая проявляется в разрушении структуры личности специалиста под влиянием индивидуально-психологических особенностей и неблагоприятных профессиональных факторов годами воздействующих на личность педагога [1; 6; 11].

Причины синдрома «психического выгорания» многообразны: напряженность труда и хронизация стрессового напряжения, рабочие перегрузки, перенасыщенность профессионального общения, жесткий, авторитарный стиль управления педагогическим коллективом, высокий уровень требований к личности и результатам деятельности, бюрократизация педагогического процесса и т.д. [2; 3; 10; 12; 14; 15; 16].

Причины профессиональной деформации личности зачастую связаны с выполнением одних и тех же типовых профессиональных действий, узко направленной специализацией психических функций и личностных качеств, развитием ригидности, снижением критичности мышления и общего уровня работоспособности вследствие естественного старения педагога. Именно поэтому профессиональная деформация формируется на поздних этапах профессионализации педагога, в отличие от синдрома «психического выгорания», который может очень быстро развиваться у начинающего педагога - в течение первых двух лет от начала профессионально-педагогической деятельности [4; 6; 10; 11; 14].

Вместе с тем, несмотря на существенные различия, общим является резкое снижение профессиональной продуктивности, профессиональная стагнация, и формирование деструктивных свойств и качеств личности, поведенческих паттернов, психологических защит и т.д.

**Формулировка цели и задач статьи.** *Цель статьи:* представить результаты эмпирического исследования двух разнонаправленных профессиональных процессов - уровня развития профессионального мастерства и профессиональной деформации личности педагога и их взаимосвязи.

Основная идея эмпирического исследования заключалась в том, что развитие профессионального мастерства замедляет процесс профессиональной деформации и препятствует развитию синдрома «психического выгорания». Профессиональное мастерство педагога обеспечивает высокий уровень удовлетворенности личной и профессиональной жизнью педагога, а также способствует стремлению к саморазвитию и педагогическому творчеству, переживанию чувства профессиональной гордости и успешности.

Теоретико-методологической основой исследования послужили концептуальные идеи и научные взгляды К.Маслач, В.В.Бойко, М.В. Борисовой, Н. Е. Водопьяновой, Э.Ф. Зеера, В.Е.Орел, Н.С. Пряжникова, Т.В.Форманюк, Н.В. Кузьминой, Е.А. Климова, Б.Т. Лихачева, Т.А. Вендиктова, А.А. Деркач, А.П. Ситникова и др [1-16].

Экспериментальную выборку составили 63 учителя начальных классов, работающих в общеобразовательных школах г. Омска и Омской области и на момент исследования (ноябрь 2016 года) получавших высшее образование на факультете начального, дошкольного и специального образования в ФБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет».

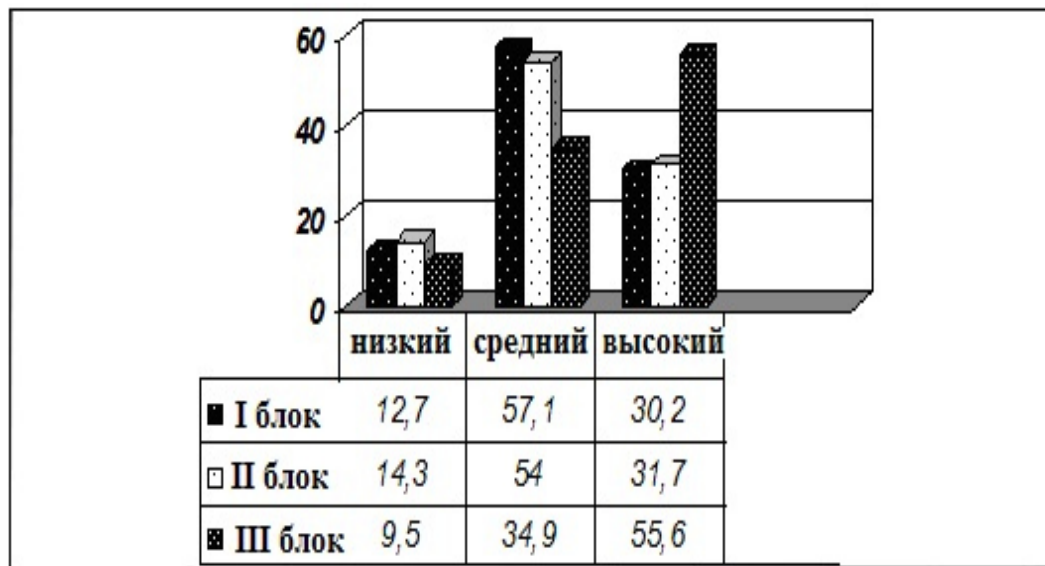
В качестве диагностического инструментария нами использовались следующие методы и методики: 1) самоопределение «Профессиональное мастерство учителя» (Л.А. Байко, Л.К. Гребенкина) [5]; 2) методика «Профессиональная деформация педагогов», автор Е.П. Ильин [7]; 3) Опросник на «выгорание» МВИ (Maslach Burnout Inventory), переадаптированный Н.Е. Водопьяновой [4; 11]; 4) метод беседы.

Согласно теоретическим основам исследования профессиональное мастерство мы понимаем, как многомерное иерархическое образование, позволяющее добиваться высоких уровней продуктивности. В структуре профессиональное мастерство включает три составляющие: *1 блок* – определяет физиологические,

природно-обусловленные свойства психики педагога (сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов, общая работоспособность); *II блок* – социально-психологические характеристики педагогического мастерства и педагогические способности; *III блок* – отражает профессионально важные качества личности и педагогическую направленность [5].

Под синдромом «психического выгорания» согласно научным взглядам К. Маслач, будем понимать комплексное психоэмоциональное состояние, которое включает такие структурные компоненты как: *эмоциональное истощение* – слабость, изнеможение, снижение работоспособности, повышенный уровень усталости; *деперсонализация* – эмоционально-нравственная дезориентация, пессимизм, снижение гуманизма, грубость, черствость в общении с людьми; *редукция личных достижений* – снижение профессиональной самооценки, переживание неуспешности, некомпетентности, обесценивание результатов своей работы [16].

**Изложение основного материала статьи.** Первым шагом нашего исследования стало изучение уровня профессионального мастерства педагога. Количественные показатели представлены на гистограмме (см. рис. 1.).



**Рисунок 1. Уровни выраженности профессионального мастерства у учителей начальных классов**

*Примечание:* I блок – определяет физиологические, природно-обусловленные свойства психики педагога (сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов, общая работоспособность); II блок – социально-психологические характеристики педагогического мастерства и педагогические способности; III блок – отражает профессионально важные качества личности и педагогическую направленность

Полученные результаты свидетельствуют, что по I блоку, который составляет физиологические, природно-обусловленные свойства психики педагога доминирует средний уровень – 57,1% (n = 36), высокий уровень установлен у 30,2% (n = 19) и низкий уровень зафиксирован у 12,7% (n = 8). Это соотношение количественных данных свидетельствуют о том, что у большинства учителей начальных классов свойства нервных процессов (сила, уравновешенность, подвижность), а также общий уровень работоспособности позволяют на достаточном уровне продуктивности выполнять профессионально-педагогическую деятельность, но достижение высокого уровня мастерства требует компенсации за счет мотивации, педагогической направленности и формирования индивидуального стиля деятельности.

Результаты по II блоку указывают, что сохраняется та же тенденция. У испытуемых преобладает средний уровень развития педагогических способностей и социально-психологических характеристик педагогического мастерства: профессиональных умений и коммуникативных навыков. Данные по III блоку распределились следующим образом: низкий уровень – 9,5% (n = 6), средний уровень – 34,9% (n = 22) и высокий уровень – 55,6% (n = 35).

Таким образом, у испытуемых учителей начальных классов установлен средний уровень профессионального мастерства, в структуре которого наиболее развиты профессионально важные качества личности (эмпатия, толерантность, доброжелательность, чуткость ответственность, честность, порядочность, принципиальность, гибкость, открытость новому опыту и др.). В меньшей степени развиты психофизиологические природно-обусловленные особенности, педагогические способности и социально-психологические характеристики педагогической деятельности.

Следующим шагом нашего исследования явилось изучение компонентов синдрома психического выгорания. Наглядно полученные количественные результаты представлены в таблице 1.

Уровни выраженности компонентов синдрома «психического выгорания» у учителей начальных классов

Компоненты синдрома «психического выгорания»	Уровни выраженности синдрома «психического выгорания»		
	низкий	средний	высокий
<i>Эмоциональное истощение</i>	19,0% (n=12)	25,4% (n=16)	55,6% (n=35)
<i>Деперсонализация</i>	22,2% (n=14)	38,1% (n=24)	39,7% (n=25)
<i>Редукция личных достижений</i>	9,5% (n=6)	14,3% (n=9)	76,2% (n=48)

Анализ табличных данных свидетельствует о неблагоприятном психологическом состоянии испытуемых педагогов. Обращают на себя внимание показатели, отражающие высокий уровень выраженности синдрома «психического выгорания» по всем его компонентам: эмоциональное истощение – 55,6%, деперсонализация – 39,7% и редукция личных достижений – 76,2%. В структуре синдрома «психического выгорания» доминирует компонент «редукция личных достижений». Он выражается в том, что у испытуемых педагогов снижается профессиональная самооценка, формируется негативный образ «профессионального Я», который сопровождается разочарованием в профессии, переживанием своей неуспешности, несостоятельности и осознанием некомпетентности в работе. Не менее тревожные показатели, свидетельствующие о наличии серьезных проблем, выявлены по компоненту «эмоциональное истощение». Это выражается в том, что испытуемые переживают усталость, эмоциональную перегруженность, повышенный уровень эмоционального напряжения, что приводит к снижению работоспособности, угнетенности и быстрой утомляемости.

Таким образом, у испытуемых педагогов на 2/3 синдром «психического выгорания» сформировался. Каждый третий педагог переживает эмоционально нравственную дезориентацию, цинизм, пессимизм, каждый второй педагог эмоционально истощен и почти у всех учителей начальных классов в той или иной степени снижена профессиональная самооценка, происходит обесценивание своих профессиональных достижений и потеря веры в будущее.

Дальнейшим шагом нашего исследования стало изучение общего уровня профессиональной деформации личности педагогов. Наглядно полученные результаты представлены на гистограмме (см. рис. 2).

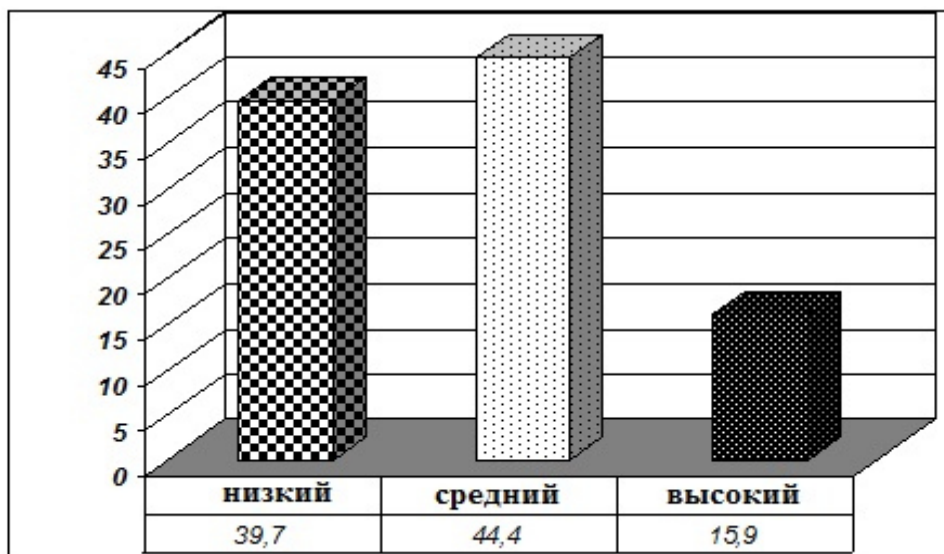


Рисунок 2. Уровни выраженности профессиональной деформации личности

Полученные результаты позволяют отметить, что доминирует умеренный (средний) - 44,4% уровень выраженности профессиональной деформации личности, который указывает на формирование жестких профессиональных стратегий поведения, профессиональных защит, ригидность профессиональных установок, усиление доминантности, индифферентности и профессионального консерватизма.

Вместе с тем, полученное соотношение данных указывает на нормальное профессиональное развитие. Социально-педагогический, помогающий тип профессиональной деятельности формирует определенный гуманистический склад личности, но, несмотря на это, неизбежно влияет на формирование деформации личности педагога, вследствие эксплуатации одних и тех же личностных качеств, выполнения типичных профессионально-педагогических функций и действия. Если учесть, что средний возраст по выборке составляет 36,6 лет, а стаж – 12,4 года, то испытуемые находятся на стадии совершенствования своих профессиональных навыков, целенаправленного формирования профессионализма: сформирован фундамент профессиональных знаний, умений и навыков, происходит профессиональная специализация психических функций, развиваются профессионально-важные качества специалиста, совершенствуются приемы психологического обеспечения трудовых процессов и приемов саморегуляции.

Завершающим шагом нашего исследования являлось изучение взаимосвязей изучаемых психологических признаков. С этой целью мы провели корреляционный анализ с помощью коэффициента линейной корреляции по r-Пирсону. Подсчет проводился с помощью программы Microsoft Office Excel 2003. Нами были изучены корреляционные связи не только между показателями профессионального мастерства и

профессиональной деформации личности, но и такими профессиональными характеристиками, как возраст и стаж педагога. Полученные коэффициенты корреляции представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Взаимосвязь профессионального мастерства и показателей деформации личности педагога**

Показатели профессионализации	Виды профессионального мастерства		
	I Блок	II Блок	III Блок
<i>стаж</i>	0,139888*	<b>0,386129**</b>	0,168572*
<i>возраст</i>	0,119626*	<b>0,339348**</b>	0,101165*
<i>степень профессиональной деформации</i>	<b>-0,41003****</b>	<b>-0,30204****</b>	<b>-0,37817****</b>
<i>эмоциональное истощение</i>	-0,2684***	-0,11387***	-0,06601***
<i>деперсонализация</i>	-0,11571***	-0,10346***	-0,21572***
<i>редукция личных достижений</i>	<b>-0,41233****</b>	<b>-0,30292****</b>	<b>-0,37007****</b>

*Примечание:* \* - низкая прямая взаимосвязь; \*\* умеренная прямая взаимосвязь; \*\*\*- низкая обратная взаимосвязь; \*\*\*\* умеренная обратная взаимосвязь. Для  $n = 63$   $r_{кр} = 0,213$  при  $p \leq 0,10$ ;  $r_{кр} = 0,252$  при  $p \leq 0,05$ ;  $r_{кр} = 0,327$  при  $p \leq 0,01$ ;  $r_{кр} = 0,411$  при  $p \leq 0,001$ ; ( $r_s = -0,37$ )

Полученные коэффициенты корреляции (см. табл. 2.) свидетельствуют, о взаимосвязи разной силы и направленности между различными аспектами профессионального мастерства и профессиональной деформации личности, а также компонентами синдрома «психического выгорания».

Так, установлена обратная умеренная корреляционная связь между всеми блоками профессионального мастерства и степенью профессиональной деформации личности. Объяснение полученных взаимосвязей заключается в том, что чем выше уровень развития нервных процессов, как предпосылок к успешной профессиональной деятельности, педагогических способностей и профессионально важных качеств личности, тем меньше проявляются признаки профессиональной деформации личности.

Также установлена слабая обратная взаимосвязь между показателями развития мастерства I блока и эмоционального истощения  $r = -0,2684$  при  $p \leq 0,01$ . Данная связь свидетельствует о том, что хорошо развитые свойства нервных процессов (сила, уравновешенность и подвижность), и общий уровень работоспособности препятствуют развитию эмоционального истощения у педагогов.

Следует особенно подчеркнуть полученные умеренные обратные взаимосвязи между всеми аспектами профессионального мастерства и уровнем выраженности редукции личных достижений: I блок и редукция личных достижений  $r = -0,41233$  при  $p \leq 0,001$ ; II блок и редукция личных достижений  $r = -0,30292$  при  $p \leq 0,01$ ; III блок и редукция личных достижений  $r = -0,37007$  при  $p \leq 0,001$ . Установленные взаимосвязи указывают на то, что чем выше уровень профессионального мастерства, тем меньше у испытуемых проявляются признаки редукции личных достижений – осознание своей неспешности, чувства значимости, снижение профессиональной самооценки. И, наоборот, чем меньше уровень развития профессионального мастерства, тем выше уровень недовольства собой, осознание своей некомпетентности, отрицательное профессиональное самоотношение, снижение профессиональной самооценки.

Также выявлены умеренные прямые взаимосвязи между показателями II блока профессионального мастерства и возраста педагогов  $r = 0,339348$  при  $p \leq 0,001$  и педагогического стажа  $r = 0,386129$  при  $p \leq 0,001$ . Можно объяснить эти связи тем, что с увеличением возраста и педагогического стажа развиваются педагогические способности и социально-психологические характеристики педагогического мастерства. Остальные показатели слабо связаны между собой (см. табл. 2).

**Выводы.** Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сделать следующие общие выводы:

1. Испытуемые педагоги проходят фазу становления профессионализма. У них установлен средний уровень развития профессионального мастерства, в структуре которого наиболее целостно сложились профессионально важные качества личности и профессиональная направленность. Требуют целенаправленного развития педагогические способности и социально-психологические профессиональные характеристики (индивидуальный стиль деятельности). Так же в адаптации и компенсации нуждаются природно-обусловленные предпосылки развития педагогического мастерства (сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов, общий уровень работоспособности и выносливости нервной системы).

2. Выявлены признаки синдрома «психического выгорания» практически у каждого педагога. В структуре синдрома психического выгорания доминирует редукция личных достижений, свидетельствующая о том, что педагоги крайне неудовлетворены результатами профессиональной деятельности, считают себя некомпетентными и неуспешными в профессии, у них снижена самооценка и обесценены представления о значимости своей профессии. У половины испытуемых определены признаки сильного переутомления и эмоционального истощения. Вместе с тем, при исследовании профессиональной деформации личности установлен умеренный уровень выраженности, что свидетельствует о нормальном профессиональном развитии педагогов.

3. Проведенный корреляционный анализ указывает, что возраст педагога и педагогический стаж играют значимую роль в развитии II блока характеристик педагогического мастерства. Так, с увеличением возраста и педагогического стажа в наибольшей степени развиваются педагогические способности и социально-психологические характеристики педагогического мастерства. Возраст и педагогический стаж не оказывают значимого влияния на остальные составляющие профессионального мастерства - природные предпосылки нервной системы, общий уровень работоспособности (I блок), профессионально важные качества личности

педагога (II блок). Важно отметить, что результатам проведенного корреляционного анализа, развитие профессионального мастерства на всех уровнях замедляет формирование общей профессиональной деформации личности. Среди всех структурных компонентов синдрома «психического выгорания» развитие профессионального мастерства снижает уровень редукции личных достижений. Можно отметить, что профессионально совершенствующийся педагог чувствует себя профессионально успешным, компетентным в решении многих профессиональных вопросов, уверенным в себе специалистом.

В заключение данной статьи нам бы хотелось отметить, что профессиональное мастерство педагога является вектором его профессионального развития. В процессе профессионализма педагога для достижения высоких ступеней профессионализма важны все составляющие профессионального мастерства: и природно-обусловленные свойства психики, и педагогические способности, и мотивация, и направленность личности и, конечно же, профессионально важные качества. Все эти составляющие обеспечивают, в конечном счете, высокий уровень профессиональной продуктивности и профессионального долголетия.

В профессиональной деятельности педагога, обусловленной сложностями профессии, деформация личности – крайне распространенное явление, и если ее невозможно полностью избежать, то замедлить процесс ее развития и минимизировать деструктивные последствия вполне возможно. Это должно стать не только целью самого педагога, но и важной государственной задачей на всех уровнях системы образования. От пересмотра системы нормативно-правовых и законодательных актов на министерском уровне до изменения системы требований и контроля за деятельностью педагога, а также его материального стимулирования на уровне руководства образовательного учреждения.

На наш взгляд, большую роль в вопросах сохранения профессионального здоровья играет психологическая грамотность педагога, его инициативность, а также своевременное участие в профилактических и коррекционных мероприятиях по предотвращению развития синдрома «психического выгорания» и уменьшения уровня профессиональной деформации личности.

#### **Литература:**

1. Безносков С. П. Профессиональные деформации личности / С. П. Безносков; М-во внутр. дел. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов/ автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Борисова; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2003. – 29 с.
3. Буянкина М.А. Проблема психического выгорания личности и организационная культура / М.А. Буянкина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 3, 2008, с. 47-51
4. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
5. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова // Серия «Учебники и учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
7. Ильин Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
8. Климов Е. А. Пути в профессионализм: Психологический взгляд / Е. А. Климов; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 320 с.
9. Мурзина Н.П. Содержание повышения квалификации педагогов школы в формировании их готовности к освоению стандартов второго поколения / Н.П. Мурзина // Педагогическое образование, 2009. № 4. С. 33-41
10. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
11. Полякова О.Б. Психогигиена и психопрофилактика профессиональных деформаций личности / О.Б. Полякова. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.
12. Пряхников, Н.С., Румянцева Л.С. Бюрократизация образовательного процесса как фактор «эмоционального выгорания» педагогов и психологов / Н.С. Пряхников, Л.С. Румянцева // Вестник московского городского педагогического университета. – 2015. - №3 (33). – С. 45-62.
13. Чердынцева Е.В. Формирование профессиональной направленности у обучающихся в системе высшего образования/ Е.В. Чердынцева // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы, перспективы, инновации». Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО "Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ)". 2017. С. 463-466.
14. Черникова Т.В. Болучевская В.В. Психология эмоционального выгорания / Под ред Т.В. Черниковой. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2014 – 296 с.
15. Якубенко О.В. Роль руководителя дошкольного образовательного учреждения в организации профилактики эмоционального выгорания педагогов / О.В. Якубенко // Ученые записки ИУО РАО. 2016. № 59. С. 184-187.
16. Maslach. C., S. Jackson The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. Jackson // Journal of Occupational Behavior. – 1981. – Vol. 2. – P 99-113.

УДК: 316.6

кандидат психологических наук Тузова Ольга Николаевна

Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск);

студентка 4 курса Тузова Анастасия Павловна

Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций

Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург)

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИМУЛЯКРОВ В СМИ

*Аннотация.* В данной статье поднимается проблема социально-психологического влияния на человека через создание симулякров в СМИ. Раскрывается содержание и суть симулякра в СМИ. Приводятся примеры социально-психологического влияния на аудиторию из отечественных источников средств массовой информации.

*Ключевые слова:* средства массовой информации, психология журналистики, симулякр, социально - психологическое влияние.

*Annotation.* This article raises the problem of social and psychological influence on a person through the creation of simulacra in the media. The article reveals the content and essence of the simulacrum in the media. Examples of social and psychological influence on the audience from domestic sources of mass media are given.

*Keywords:* mass media, psychology of journalism, simulacrum, social and psychological influence.

**Введение.** В эру постправды объективные данные фундаментальной реальности отходят для потребителей информации на второй план, уступая место воззваниям к эмоциям. В этих условиях реальные факты постепенно подменяются симулякрами — копиями, не имеющими на самом деле оригинала. Симулякры порождают собственную действительность, в которой становится невозможно отличить правду от вымысла. Средства массовой информации также участвуют в этом процессе. Определённые издания публикуют фальшивые новости с целью прибыли или пропаганды, другие СМИ распространяют их, принимая за правду. Современный человек потребляет информацию практически непрерывно, и зачастую для него оказывается невозможным сориентироваться и разобраться в этом потоке.

Актуальность выбранной темы обусловлена особой необходимостью в понимании правдивости или ложности предоставляемой СМИ информации.

Изучением симулякров занимались такие философы, как Ж. Батай, Ж. Бодрийяр, Ж. Делёз. Проблема психологии лжи, психологии ее влияния на человека разрабатывалась такими психологами как О. Фрай, Р. Чалдини, П. Экман, С. Б. Уолтерс, Е. Спирица, С. И. Симоненко и др. Несмотря на интерес современных исследователей к данной теме, мало изученной остаётся практическая сторона этого вопроса. На сегодняшний день в психологии журналистики существует не так много работ, посвящённых изучению фальшивых новостей как симулякров. Данный факт позволил сформулировать цель данного исследования: провести социально-психологический анализ симулякров в российских СМИ.

Для достижения данной цели был сформулирован ряд задач:

1. Изучить содержание понятия «симулякр» в специальной литературе;
2. Определить значение фальшивой новости как симулякра;
3. Проанализировать способы создания симулякров в российских СМИ;
4. Описать методы психологического воздействия при предоставлении СМИ ложной информации на конкретных примерах.

Объектом представленного исследования являются симулякры в СМИ.

Предметом данной работы являются симулякры в СМИ как фактор социально-психологического влияния.

Использовались следующие методы: теоретический анализ литературы по проблеме исследования; мониторинг; работа с первоисточниками; контент-анализ.

В качестве эмпирического материала были использованы материалы СМИ за 2017 год: «RTVi», «Russia Today», «Рен ТВ», «Лента.ру», «РИА Новости».

**Изложение основного материала статьи.** Прежде чем рассматривать данное понятие, необходимо сформулировать единое семантическое пространство в плане его понимания.

В различных словарях под симулякром понимается «термин философии постмодернизма, в онтологической проекции фиксирующий способ осуществления событийности, который реализуется в акте семиозиса и не имеет иной формы бытия, помимо перцептивно-символической; в гносеологической своей проекции используется для обозначения внепонятийного средства фиксации трансгрессивного опыта».

Иными словами, симулякр — семиотический знак, выдаваемый за копию объекта, не существующего в объективной реальности.

Впервые термин «симулякр» в современном значении ввел Жорж Батай. Прежде, в частности в трудах Платона, под ним подразумевалась любая репрезентация; это слово использовалось в значении копии, действительно имеющей оригинал в реальности.

В диалоге «Государство» Платон через миф о пещере поясняет суть учения об идеях. Пещера, в которой люди закованы так, что сидят лицом к стене и спиной к просвету, является аллегорией на физический мир. Вне пещеры, перед просветом, другие люди проносят вещи, однако узники видят только их тени, которые принимают за сами вещи. В философии Платона все объекты чувственной действительности — копии идей, которые люди принимают за оригинал. Вследствие этого, копии элементов реальности — картины, скульптуры — понимаются как копии копий и воспринимаются как симулякры.

На сегодняшний день понятие «симулякр» употребляется в том значении, в каком его употреблял Жан Бодрийяр: «псевдовещь, замещающая «агонизирующую реальность» постреальностью посредством симуляции».

В основной части трактата «Симулякры и симуляция» Ж. Бодрийяр говорит о «прецессии симулякров». Это явление он понимает как метод, с помощью которого симулякр предвосхищает реальность, становится первостепенным. Симулякров в нашей жизни становится столько, что символы и знаки оказываются более значимыми, чем смыслы, которые они должны подразумевать.

По Ж. Бодрийяру, образ развивается поэтапно. На первой стадии это доброкачественная копия, достоверно отображающая действительность. На второй — злокачественная копия, которая «маскирует и искажает фундаментальную реальность». К таким копиям можно отнести отредактированные фотографии или вырванные из контекста цитаты, причём важной составляющей является искажение смысла оригинала. Третья стадия характеризуется отсутствием в реальности объекта копирования. Знак маскирует не реальность, а её отсутствие. Примером такого образа могут служить текстовые материалы о событиях, которых не было, но которые могли бы повлиять на реальное положение дел. Последняя, четвёртая стадия — чистая симуляция, где симулякр является «собственным симулякром в чистом виде». Он не опирается на объективную действительность, а создаёт свою, становится отправной точкой собственной фиктивной реальности, которую Ж. Бодрийяр называет гиперреальностью. О. А. Печенкина определяет её как особый «мир моделей и симулякров, никак не соотносимых с реальностью, но воспринимаемых гораздо реальнее, чем сама реальность, — этот мир, который основывается лишь только на самом себе».

Этим процессом управляет симуляция, выдавая ничто за нечто стирая границы между правдой и вымыслом. Симулякры — результат симуляции, порождаемой гиперреальностью «при помощи моделей реального, не имеющих собственных истоков и реальности».

Важную роль в процессе создания симулякров играют средства массовой информации. Симуляция, производимая массмедиа, более гибкая, но столь же эффективная. В современном мире уже нельзя полагаться на свидетельства очевидцев, фото- и видеоподтверждения, поскольку они могут оказаться частью симуляции и, более того, делать её более правдоподобной.

В. А. Сидоров подчёркивает роль СМИ в формировании картины действительности, говоря об общественных институтах в связи с проецированием их в медиа. В статье «Социальные институты как медийная проекция» на примере панк-молебна «PussyRiot» в храме Христа Спасителя в 2012 году показано, как изображение реальности, данное вне контекста и в иной системе ценностей, искажает её видение, в частности меняет облик церкви в глазах читателей.

Проведённое В. А. Сидоровым, Н. Л. Ивановым, О. В. Корженевой, К. Р. Нигматуллиной исследование ценностей, демонстрируемых в материалах СМИ по вопросу акции группы «PussyRiot» проводилось с точки зрения политики, религии и культуры. Анализ консервативно-православных и либеральных изданий, позиции которых в этой сфере можно считать полярными, показал, что ценностные суждения, основанные на религии, в представлении в материалах СМИ обоих направлений в меньшей степени по сравнению с политическими и культурологическими высказываниями. Журналист зачастую стремится не столько показать реальную ситуацию, сколько обозначить свою позицию, высказать собственное мнение, которое по определению субъективно и, следовательно, не может достаточно достоверно отражать объективную реальность.

Из этого автор заключает, что массмедиа не только ретранслируют социальные смыслы, но и продуцируют новые. СМИ «начинает структурировать культурное пространство в понятиях медийной реальности», то есть, по сути, создаёт гиперреальность.

Ж. Бодрийяр также подчёркивает роль СМИ в информационных войнах, которые всегда основываются на симуляции. Смысл этих войн заключается в распространении ложной информации с целью оговорить противника, и главным оружием здесь являются СМИ, которые эту информацию транслируют.

Фальшивые новости (фейки) — это информационная мистификация или распространение ложной информации в медиа с целью введения в заблуждение, для извлечения финансовой или политической выгоды. Фейки также могут создаваться с другими намерениями или ненамеренно, например, при тиражировании информации из непроверенных источников.

Фальшивая новость не обязательно является симулякром, поэтому возникает необходимость определить, когда она становится элементом симуляции. Если «определить» значит найти предел, границу, отделить от прочего, важно сказать о том, какие фейки симулякрами не являются. Условно фейки можно классифицировать по трём группам:

1. Сатирические новости;
2. «Жёлтые» новости;
3. Новость-симулякр.

Сатирическая новость — это информация о явлениях реальности, полностью или частично выдуманная, которая, тем не менее, преподносится в СМИ как настоящий журналистский материал. Такие новости носят юмористический характер. Некоторые исследователи предлагают разделять фейк и сатиру, однако по факту сатирическая новость является именно фальшивой, поддельной. Тем не менее, её нельзя назвать симулякром, поскольку она не призвана подменять реальность вымыслом, а напротив, зачастую привлекает внимание к реальной проблеме. Также сатирическая новость может выполнять исключительно рекреационную функцию. В любом случае, её особенность в том, что она не притворяется реальной, правдивой. Такие новости могут публиковаться в специальных изданиях, таких как американский «The Onion» или российский портал «Лапша», для них часто характерны гиперболизация и абсурд. Они не скрывают, что описываемого объекта нет в реальности, то есть не выдают себя за его копию, а значит, не являются симулякрами.

По многим признакам фейки схожи с «жёлтой» прессой:

1. Высокий тираж: фальшивая новость не имеет смысла, если недостаточно распространяется и не оказывает влияния на восприятие массами людей реальности; обычно фейк публикуется в одном сетевом источнике и копируется множеством СМИ.
2. Практически полное отсутствие аналитических и публицистических материалов: обычно фейки это именно новости, констатация некоего «факта».
3. Выделяющиеся заголовки: используются для привлечения внимания.
4. Значительное количество иллюстраций: обусловлено необходимостью убеждения в достоверности фальшивого факта.

При этом большинство «жёлтых» новостей, например, сплетни о знаменитостях, очевидно ложные. Они создаются по принципу кликбейтинга, присущая им сенсационность используется лишь для привлечения большего количества читателей («кликов») и, следовательно, большей прибыли. Иными словами, авторы в таких случаях преследуют исключительно цель финансовой выгоды, правдоподобность и доверие аудитории не имеет для них значения, и такие фейки нельзя отнести к симулякрам.

Е. А. Сазонов классифицирует «жёлтые» издания следующим образом:

1. «Промежуточные» издания, склоняющиеся к качественной прессе и имеющие некоторые признаки «жёлтой»;

2. Бульварные издания. По сравнению с «промежуточными» они больше направлены на извлечение прибыли;

3. Собственно «жёлтые», для которых характерны все типформирующие черты «жёлтой» прессы, выделяются сенсационностью;

4. Полупорнографические и порнографические издания.

Среди этих типов публикация фейков-симулякров наиболее вероятна в «промежуточных» изданиях.

Для фейка-симулякра характерна правдоподобность. Поэтому он обычно создаётся на основе реальных событий и первоисточников (фото- и видеоматериалов, цитат). Кроме того, информация в новости может быть в целом достоверной, но поданной так, что реальная картина искажается: этому способствует, к примеру, умалчивание. Больше всего читатель доверяет фейкам, опубликованным в авторитетных источниках.

Этот феномен связан с тем, что основой любого журналистского материала является факт. Выделяют два класса фактов:

1. Объективные, существующие вне зависимости от человеческого сознания;

2. Гносеологические, представляющие собой «отражение в человеческом сознании объективных фактов»; к ним относятся знания, научные сведения, факты искусства и публицистические».

Журналист обычно работает с фактом социальным, имеющим отношение к различным сферам общественной жизни. Социальный факт относят к классу объективных, независимых от человеческого сознания. В процессе подготовки журналистского материала он подвергается анализу и становится публицистическим фактом, который уже является гносеологическим. В этот момент, на этапе анализа, объективный факт может приобретать некоторые черты, не соответствующие реальности.

М. Н. Ким отмечает, что журналистский факт не равен объекту, который он описывает, социологическому факту. Кроме того, «факты не только отбираются и подвергаются определенной оценке, но и сравниваются и сопоставляются с другими сведениями», «вскрываются его социально-политические, экономические, идеологические и иные значения».

Симулякры в СМИ тесно связаны с политической пропагандой. В частности, во время избирательной кампании в США в 2016 году появилось множество фальшивых новостей о Хиллари Клинтон, из-за которых, как считают некоторые аналитики, она потерпела поражение на выборах.

В процессе конвергенции массмедиа и их проникновения в интернет социальные сети начинают играть важную роль в информационном пространстве. СМИ зачастую ссылаются на посты в Facebook и Twitter как на первоисточник, и нередко это способствует распространению фальшивых новостей. Во время президентских выборов в США пользователи Facebook сделали больше репостов фейков, чем достоверных новостей, поскольку информация, оказавшаяся ложной, была более ожидаемой.

Резюмируя, можно отметить, что фальшивая новость может считаться симулякром, если она способна искажать представление об объективной реальности. Иными словами, ложная информация тогда становится фейком-симулякром, когда она скрывает свою ложность.

Сатирические новости, а также «жёлтые» новости, созданные с целью извлечения прибыли и выполняющие рекреационную функцию, не являются симулякрами, поскольку не соответствуют этому критерию и, по сути, не скрывают своей ложности.

Причина появления такого количества фейков заключается в публикации непроверенной информации. Кроме того, СМИ обычно стремятся выложить новость как можно раньше.

Таким образом, при создании симулякров в СМИ могут использоваться такие способы, как монтаж, освещение событий и цитирование вне контекста, ложная трактовка событий и материалов.

Социально – психологический анализ симулякров в СМИ позволяет увидеть оказываемое психологическое воздействие на аудиторию.

Рекламодатели, продавцы, а также и средства массовой информации используют существующие стереотипы и создают новые в целях влияния на потребителя. Например, во многих новостях о женщине, отрезавшей голову воспитанницы, упоминалось о том, что она исповедует ислам. Обычно не указывалось, что её преступление имело некий религиозный смысл, однако стереотипное мнение о мусульманах в России способствовало разжиганию исламофобии.

Также применительно, что более привлекательной человеку кажется запрещённая информация. Вследствие этого материалы, подверженные цензуре, кажутся более важными, чем те, что находятся в свободном доступе.

Ещё одним важным фактором психологического влияния является необходимость в социальном доказательстве. Человек часто склонен делать то, что делает большинство. По этому принципу работает закадровый смех в телешоу: если многие находят что-то смешным, значит, это действительно смешно. В данном случае включается эффект группового давления.

Наиболее эффективно и часто используются в СМИ такие методы психологического воздействия, как убеждение, внушение и манипуляция. Обычно они применяются в комплексе, а иногда при помощи вспомогательных методов: например, заражение, просьба, принуждение. Чтобы избежать этого влияния, необходимо видеть и различать попытки воздействия.

Рассмотрим методы воздействия в фейках российских СМИ.

Некоторые фальшивые новости публикуются в СМИ ненамеренно, поэтому в таких случаях сложно говорить о психологическом воздействии, поскольку издания и не преследовали цели за счёт них на что-то повлиять. Однако источник ложной информации, намеренно способствовавший её распространению, может решать таким способом какие-либо задачи.

Например, феминистки, участвовавшие в акции 8 марта и подделавшие снимок, объясняют свои действия так: «Мы молодцы! В положительном или отрицательном контексте — неважно — вы продолжаете говорить слово „феминистки“ и сейчас». Девушки используют метод самопродвижения, создавая громкую новость для того, чтобы быть услышанными.

Томмасо Дебенедетти, ставший источником фейков о смерти Светланы Алексиевич, делает подобное не впервые. Прежде он создавал фейковые аккаунты президента Афганистана, премьер-министра Италии, публиковал сообщения о смерти Фиделя Кастро, Михаила Горбачёва и Джоан Роулинг.



Дебенедетти утверждает, что его акции направлены на СМИ, а не на читателя: он обращает внимание, что медиа должны внимательнее относиться к выпускаемой ими информации.

В новости «Дональд Трамп не пожал руку Ангеле Меркель» на портале «Russia Today» уже в заголовке констатируется не какое-либо действие, а его отсутствие, из-за чего создаётся ощущение необходимости и важности этого действия. Не сразу уточняется, при каких обстоятельствах действие не было совершено, что заставляет предположить, будто оно не совершалось вообще.

Новость содержит пересказ тридцатисекундной видеозаписи, прикреплённой к сообщению. Видео повторяет текст вплоть до ремарки «Трамп молчит», которая дублирует изображение. Таким образом, молчание Трампа, которое, по сути, также является не действием, а отсутствием действия, фиксируется в сообщении трижды: в тексте новости и два раза на видеозаписи — в виде изображения и текста.

Иными словами, в сообщении описывается событие реальности, при котором акцентируется внимание на бездействии Трампа. Так, без какой-либо аргументации, аудитории внушается мысль о холодных отношениях между Трампом и Меркель.

В новости «Рен ТВ» о предполагаемом террористе текст также дублирует представленные изображения: подчёркивается, что он носит бороду и «на нем была мусульманская шапочка». Вместо верного названия «тюбетейка» автор предпочитает упомянуть, в какой среде принято носить этот головной убор. Тем самым он отсылает к образу мусульманина в контексте теракта, вследствие чего у читателя возникает ассоциация с террористами-смертниками. Далее высказывается предположение, что мужчина так оделся, чтобы «вести в заблуждение следствие». Эти слова представлены как косвенная цитата «правоохранителей», возможно, с целью придать им веса через ссылку на более авторитетный источник. Каким образом такая одежда может ввести следствие в заблуждение, не поясняется.

В последнем абзаце автор переходит к констатации неподтверждённых фактов. «Предполагаемый террорист» становится просто «террористом», а его действия описываются как нечто известное, хотя на видео подтверждения этому описанию нет. Ничто не указывает на то, что это лишь возможный вариант развития событий, нет даже вводных слов «возможно», «вероятно».

Аудитории внушается не только мысль о том, что мужчина действительно подозревается в проведении теракта, но и передаётся неприязнь к нему, из-за которой проще поверить, что герой новости действительно террорист. Следовательно, автор текста использует такие методы воздействия, как внушение и заражение.

В материале «Ленты.ру» автор пытается передать читателю чувство жалости к бездомным. С этой целью он подробно рассказывает об их жизни: о «работах», которые им приходится выполнять, о том, кем они были до того, как потеряли жильё. При этом подчёркивается, что в этом нет их вины.

Последний абзац текста посвящён проблеме участия в конкурсе Юлии Самойловой, хотя данный факт не имеет прямого отношения к теме материала. Таким способом, через апелляцию к последнему и наиболее актуальному на данный момент конфликту, усугубляется непростое отношение к Украине, которое способствует доверию к негативной информации о стране.

Поскольку материал вызывает к чувствам, автор текста также использует не только метод внушения, но и заражения.

**Выводы.** Таким образом, анализ различных фальшивых новостей, созданных с разными целями и посредством разных методов, позволяет выявить некоторые закономерности и предположить, что наиболее распространёнными методами психологического воздействия симулякров в СМИ являются внушение и заражение.

Проведённый контент - анализ некоторых российских СМИ за 2017 год: «RTVi», «Russia Today», «Рен ТВ», «Лента.ру», «РИА Новости», показал, что в настоящее время фальшивые новости действительно могут являть собой инструмент конструирования гиперреальности. Их фактическая основа вкупе с использованием журналистами методов психологического воздействия позволяет создавать материалы, кажущиеся правдоподобными и потому способные влиять на общественное мнение.

Очевидна необходимость в формировании у современного потребителя новостей критического отношения к предоставляемой массмедиа информации, умения отличать ложь от правды и защищаться от психологического влияния.

#### **Литература:**

1. Безруков А. Н. Симулякр как новая модель художественного текста // *European Social Science Journal*. 2014.
2. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. - М.: Вильямс, 2004. – 425 с.
3. Бодрийяр Ж. Войны в Заливе не было. М., 2016.
4. Бодрийяр Ж. Дух терроризма. М., 2016.
5. Бодрийяр Ж. Общество потребления. М., 2006.
6. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Тула, 2013.
7. Новейший философский словарь. Под ред. Грицанова А. А. Минск, 2003.
8. Делёз Ж. Платон и симулякр. 1969.
9. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб, 2001.
10. Караяни А. Г. Слухи как средство информационно-психологического противодействия // *Психологический журнал*. - 2003. - Т. 24. - № 6. - С. 47-54.
11. Ким М. Н. Основы творческой деятельности журналиста. СПб., 2011.
12. Ким М. Н. Технология создания журналистского произведения. СПб., 2001.
13. Лагутина О. В. Массовая, «жёлтая», бульварная пресса: к вопросу разграничения понятий // *Известия ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика*. 2013. № 2. С. 7-15.
14. Сидоров В. А. Социальные институты как медийная проекция. // *Гуманитарный вектор*. 2014. № 2 (38). С. 36-43.
15. Социология журналистики. Под ред. Корконосенко С. Г. М., 2004.
16. Маньковская Н. Б. Эстетика постмодерна. СПб., 2000.
17. Печенкина О. А. Этика симулякров Жана Бодрийяра. Тула, 2011.
18. Сокал А., Брикмон Ж. Интеллектуальные уловки. Критика философии постмодерна. М., 2002.
19. Столяренко Л.Д. Важнейшие элементы психологического воздействия (и сопротивления ему) // *Элитариум*. - 2010. - 22 ноября
20. Журналистика и социология. Под ред. И. Ф. Фомичевой. М., 1995.

21. Чалдини Р. Психология влияния. М., 1993.  
22. Ямпольский М. Темнота и различие (по поводу эссе Жюль Делёза «Платон и симулякр») // Новое литературное обозрение, 1993, № 5.  
23. Mark Poster. Jean Baudlliard. Selected Writings. Cambridge, 1988.

Психология

УДК:159.98

магистрант ИПиО Файзулина Зия Фирдусовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Муртазина Эльмира Ильдусовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

### ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию эмоционального интеллекта и копинг-стратегий в юношеском возрасте. Выявлены различия по показателям эмоционального интеллекта и способам совладающего поведения у студентов психологической и музыкальной специализации по показателям «эмоциональная осведомленность» и «эмпатия», по копинг-стратегиям «конфронтационный копинг», «самоконтроль», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка». Полученные данные могут быть использованы для работы психологов со студентами Вузов, колледжей и общеобразовательных школах.

*Ключевые слова:* юношеский возраст, эмоциональный интеллект, копинг-стратегии.

*Annotation.* The article is devoted to the study of emotional intelligence and coping strategies in adolescence. Differences in the indicators of emotional intelligence and methods of coping behavior among students of psychological and musical specialization in terms of "emotional awareness" and "empathy" indicators, on coping strategies "confrontational copying", "self-control", "problem solving planning", "positive reassessment". The obtained data can be used for the work of psychologists with students of universities, colleges and general schools.

*Keywords:* adolescence, emotional intellect, coping strategies.

**Введение.** Юношеский возраст - это период поиска своего места в мире, где немаловажную роль играют процессы самосознания и самоопределения. Возрастает значимость, умение понимать, управлять своими и чужими эмоциями, способность к бескорыстному самопожертвованию. Это период формирования социальной зрелости [1, 2].

Данному возрасту характерна особая чувствительность, которая оказывается наиболее уязвима перед жизненными трудностями [2, 3]. Не обладая в полной мере жизненными навыками, юноши и девушки испытывают трудности в использовании эффективных механизмов психологической защиты [4, 5]. В связи с этим эмоциональный интеллект и копинг-стратегии являются значительными психологическими явлениями в жизни студентов юношеского возраста, необходимыми для успешной социализации. К данным психологическим конструктам формируется высокий научный интерес [6, 7, 8]. Так, изучением эмоционального интеллекта и копинг-стратегиями занимались следующие исследователи: Д.Гоулман, Д.Мэйер, П.Саловой, С.К. Нартова-Бочавер [9, 10]. Копинг-стратегии, как объект научного исследования находились в сфере интересов Т.Л.Крюкова, З.Х.Сиерральта [10, 11] и другие. В связи с выше изложенным, актуальной является проблема рассмотрения эмоционального интеллекта и способов преодоления жизненных трудностей, а именно выбора копинг-стратегий как механизма, который позволяет адаптироваться к изменяющимся социальным условиям.

**Формулировка цели статьи.** Цель данного исследования заключалась в исследовании особенностей эмоционального интеллекта и копинг-стратегий в юношеском возрасте. Мы предположили, что существуют различия в особенностях эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов музыкантов и психологов юношеского возраста.

**Изложение основного материала статьи.** Для исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и копинг-стратегий в юношеском возрасте среди студентов музыкантов и психологов были использованы следующие методики: 1) «Уровень эмоционального интеллекта» (LEI – Level of Emotional Intelligence) (Беляев С.А., Янович А.И., Мазуров М.И.); 2) «Тест на определение эмоционального интеллекта» Н. Холла; 3) «Способы совладающего поведения Р. Лазаруса».

Выборка представлена юношеским возрастом в следующем соотношении: 50 музыкантов, обучающихся в Казанском музыкальном колледже им. И.В.Аухадеева, и 50 студентов психологов Казанского (Приволжского) Федерального университета. Средний возраст испытуемых – 18-20 лет.

На рисунке 1 представлены результаты исследования эмоционального интеллекта с помощью методики Н. Холла на выборке музыкантов и психологов юношеского возраста.

Гистограмма распределения показателей уровня эмоционального интеллекта

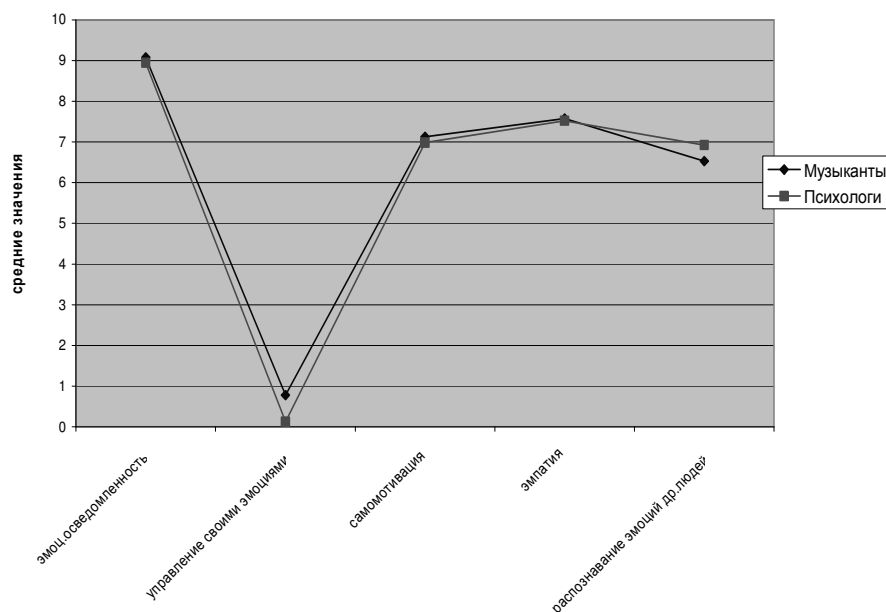


Рисунок 1. Гистограмма распределения показателей эмоционального интеллекта в юношеском возрасте

Для психологов и музыкантов юношеского возраста присуща “эмоциональная осведомленность” (психологи – 8,94, музыканты – 9,2). Юноши и девушки обладают достаточно глубоким навыком понимания своих эмоциональных состояний, могут осознавать и описывать эмоциональную картину своих переживаний, ясно осознавая причины и источник возникших эмоциональных состояний. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью имеют более ясное представление о своем внутреннем состоянии, чем другие.

У обеих групп опрошенных выявлен средний уровень значений показателей «самотивация» (психологи – 6,9, музыканты – 7,1) и «эмпатия» (психологи и музыканты - 7,5). Это означает то, что студенты могут регулировать свое поведение, осознавая свои эмоции, то есть они обладают эмоциональной гибкостью. Также респонденты обладают способностью к сопереживанию и вчувствованию в эмоциональное состояние окружающих людей. Они ясно и детализированно могут ощутить внутреннее эмоциональное состояние другого человека, склонны эмоционально откликаться и готовы оказать поддержку нуждающемуся.

Низкие значения как у студентов психологов (0,12), так и у музыкантов (0,7) по показателю «управление своими эмоциями». Эти данные могут свидетельствовать о том, что опрошенные обладают тенденцией к “застреванию” на негативных эмоциях, закливанию на отрицательно окрашенных переживаниях после фрустрирующих явлений, а также они обладают низким уровнем контроля над своими чувствами в конфликтных ситуациях.

Гистограмма распределения показателей по типу интеллекта

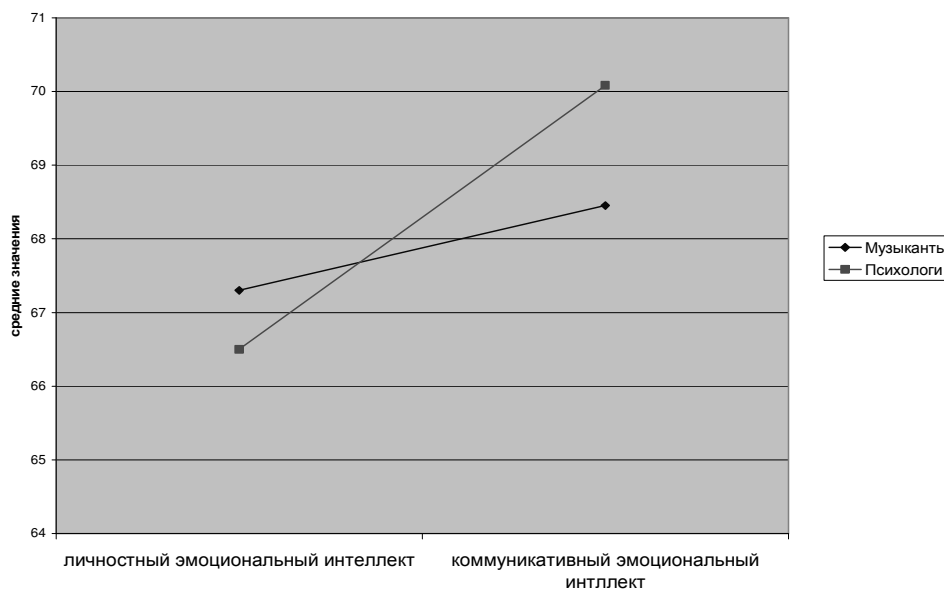


Рисунок 2. Гистограмма распределения показателей типа эмоционального интеллекта в юношеском возрасте

Данная гистограмма представляет показатели по типам “личный эмоциональный интеллект” и “коммуникативный эмоциональный интеллект”.

Мы видим у психологов очень высокие значения по коммуникативному эмоциональному интеллекту (70,0). Это говорит нам о том, что психологи в юношеском возрасте способны устанавливать и поддерживать удовлетворяющие взаимоотношения. Они готовы идти на уступки и компромиссы, проявляют по отношению к другим чуткость. Также высокие значения по данному типу эмоционального интеллекта демонстрируют то, что опрошенные обладают пониманием о необходимости заботы о других, принятии ответственности за группу. Их причастность к группе так же вызывает стремление использовать свои способности и таланты во благо коллектива.

У студентов-музыкантов личный эмоциональный интеллект и коммуникативный эмоциональный интеллект имеют средние значения. Однако преобладают показатели по уровню коммуникативного эмоционального интеллекта (68,45), что так же, как и у студентов-психологов, демонстрирует полную включенность в групповой процесс во взаимодействии, конструктивное поведение при общении с другими людьми, и вектор их действий направлен прежде всего на гармоничное общение с окружающими.



Рисунок 3. Гистограмма распределения показателей копинг-стратегий в юношеском возрасте

Исследование копинг-стратегий (рис. 3) у психологов в юношеском возрасте выявило, что наиболее выражен показатель «самоконтроль» (14,3). Представители данной группы обладают высоким уровнем самообладания, негативные переживания преодолеваются за счет целенаправленного сдерживания эмоций, уменьшения их влияния на выбор стратегий поведения и дальнейшего разрешения проблемы. Данный тип стратегии также предполагает наличие стремления скрывать от окружающих свои переживания, связанные с проблемной ситуацией, тяги к сверхконтролю поведения и излишней требовательности к себе.

Для данной группы нехарактерна выраженность такого качества, как «принятие ответственности» (7,6). То есть респонденты не стремятся признавать свою роль в проблеме с сопутствующей темой и прикладывать усилия к ее решению. Для них предпочтительно избегание анализа ситуации с обнаружением собственных действий, которые способствовали возникновению данной проблемы. Вместе с тем низкие показатели по данной копинг-стратегии говорят нам о том, что студенты этой группы не склонны к неоправданной самокритике, к излишнему переживанию чувства вины.

В ходе исследования были обнаружены низкие значения по показателям “конфронтационный копинг”(8,94) и “дистанцирование” (8,76). Исследуемые не стремятся к применению агрессивных усилий по изменению ситуации, что предполагало бы определенную степень враждебности и готовности к риску. Им несвойственна враждебность, трудность планирования своих действий. Также для опрошенных нетипично “дистанцирование”, то есть применение когнитивных усилий для отделения от ситуации и уменьшения ее значимости. Респондентам сложно дается умение справляться с ситуацией через приемы рационализации, переключения внимания, чувства юмора. Однако отсутствие склонности к использованию данной копинг-стратегии свидетельствует о том, что опрошенные не будут обесценивать свои переживания, а также способы конструктивного преодоления проблемных ситуаций.

У музыкантов юношеского возраста выражен показатель “положительная переоценка” (14,6). Негативные переживания преодолеваются за счет положительного переосмысления, то есть данное переживание преобразуется в стимул для личностного роста. Подход к проблеме характеризуется философской направленностью, создается понимание проблемы как ситуации, способствующей саморазвитию личности. В то же время опрошенные могут проявлять недооценку возможностей конструктивного разрешения проблемной ситуации.

Низкие показатели были выявлены по показателю «принятию ответственности» (2,9). Так же, как и студенты-психологи, музыканты стремятся избегать анализа возникшей проблемной ситуации с обнаружением причин, связанных с их личностными качествами. Им нехарактерна излишняя, разрушительная самокритика и превалирующее чувство вины в связи с совершенными поступками.

Далее в целях проверки гипотез о достоверности различий между средними значениями показателей методики Н.Холла “Тест на определение эмоционального интеллекта”, Тест “Уровень эмоционального интеллекта” (LEI – Level of Emotional Intelligence), а также методики Р.Лазаруса «Способы совладающего поведения» в группах студентов-психологов и студентов-музыкантов в юношеском возрасте, был проведен параметрический метод – t-критерий Стьюдента.

Применив t-критерий Стьюдента в группе студентов-психологов и музыкантов, мы обнаружили достоверные различия по следующим показателям методики «Тест на определение эмоционального интеллекта»:

«эмоциональная осведомленность» t эмп. = 2,66 при p = 0,05.

«эмпатия» t эмп.= 1,87, при p=0,05.

По методике Тест «Уровень эмоционального интеллекта» (LEI – Level of Emotional Intelligence) были обнаружены достоверные различия по обоим показателям:

«личностный эмоциональный интеллект» t эмп. = 6,6 , при p=0,01.

«коммуникативный эмоциональный интеллект» t эмп. = 12,8, при p=0,01.

Между группами студентов-психологов и музыкантов по методике «Способы совладающего поведения» были установлены различия по показателям:

«конфронтационный копинг» t эмп. = 7,06 , при p=0,01.

«самоконтроль» t эмп. = 8,0 , при p=0,01.

«планирование решения проблемы» t эмп. = 8,8 , при p=0,01.

«положительная переоценка» t эмп. = 8,3 , при p=0,01.

Исходя из полученных данных, следует отметить, что гипотеза H1 принимается в восьми случаях по выше названным шкалам на выборах студентов-психологов и студентов-музыкантов юношеского возраста, следовательно, можно сделать вывод о том, что различия по данным показателям достоверны. В остальных случаях принимается гипотеза H0, что говорит о недостоверных различиях.

#### **Выводы:**

1. Установлено, что уровни эмоционального интеллекта среди студентов-психологов и студентов-музыкантов имеют достаточно схожие значения. Так, по методике “ Тест на определение эмоционального интеллекта” Н.Холла у обеих групп респондентов наиболее выраженным оказался уровень эмоционального интеллекта “эмоциональная осведомленность”, наименее выраженным - “управление своими эмоциями”.

По второй методике (“Уровень эмоционального интеллекта” (LEI – Level of Emotional Intelligence)) были получены так же схожие данные: в обеих группах наиболее выражен коммуникативный эмоциональный интеллект, то есть умение понимать чужие эмоции и сопереживать окружающим.

2. Результаты исследования показали, что группа студентов-психологов и группа студентов-музыкантов имеют различные значения в совладающем поведении.

У выборки студентов-психологов шкала “самоконтроль” свидетельствует о высоком напряжении данного копинга, то есть преодоление негативных переживаний происходит за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, сверхконтроля своего эмоционального состояния.

У выборки студентов-музыкантов шкала “положительная переоценка” свидетельствует о высоком напряжении данного копинга, что значит следующее: при возникновении трудностей их разрешение происходит за счет переосмысления в положительную сторону, восприятия трудностей как новых возможностей развития.

3. При проверке гипотез о достоверности различий между средними значениями показателей были получены следующие результаты: в группе студентов-психологов и студентов-музыкантов были получены достоверные различия по методике “Тест на определение эмоционального интеллекта” по следующим

шкалам: “эмоциональная осведомленность”, “эмпатия”. По методике “Уровень эмоционального интеллекта” (LEI) были обнаружены достоверные различия по обоим показателям: “личностный эмоциональный интеллект”, “коммуникативный эмоциональный интеллект”.

По методике “Способы совладающего поведения” были установлены различия по следующим шкалам: “конфронтационный копинг”, “самоконтроль”, “планирование решения проблемы”, “положительная переоценка”.

#### **Литература:**

1. Малютина Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // Омский научный вестник. 2014. № 2 (126). с. 129—133.
2. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопр. психол. 1968. № 2. с. 157–159.
3. Муртазина Э.И., Исследование взаимосвязи коммуникативной культуры и межличностных отношений в юношеском возрасте // Образование и саморазвитие. 2014, №3(41), с. 90-98.
4. Муртазина Э.И., Минуллина А.Ф. Исследование детско-родительских отношений и эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. // Современные концепции развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (28.01.2017 г., г. Екатеринбург). В 3 ч. 2. / - Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017, с. 190-194.
5. Дроздикова-Зарипова А.Р., Муртазина Э.И., Касимова Р.Ш. Взаимосвязь самоотношения и копинг-стратегий в юношеском возрасте. Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сб.статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 51, Ч. 7., с. 368-374.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн., 1997. Т.18. №5, с. 20-30.
7. Гоулман Д. В лабиринте эмоционального интеллекта // Отдел кадров. 2012. №8, с. 98-100.
8. Мещерякова И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта // Территория науки. – Воронеж, 2008, № 9(10), с. 110-115.
9. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.
10. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. // Кострома: Авантитул, 2004.
11. Сиерральята З. Х. Особенности психических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте (Копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общий интеллект): Дисс. канд. психол. наук: 19.00.04: СПб., 2000, 163 с.
12. Беляев С.А. Диагностика эмоционального интеллекта личности. Методика “Уровень эмоционального интеллекта” / С.А. Беляев, А.И. Янович, М.И. Мазуров // Управление в социальных и экономических системах: материалы XVIII международной научной-практической конференции/ МИУ; редкол.: Н.В. Суша [и др.]. – Минск, 2009, с. 276–277.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп // М.: Издательство Института Психотерапии, 2002.
14. Битюцкая Е.В. Опросник способов копинга: методическое пособие. // М., ИИУ МГОУ, 2015. – 80 с.

## **Психология**

**УДК: 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Шагивалеева Гузалия Расиховна**

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

### **АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена психологической безопасности образовательной среды как определяющего компонента сохранения психического здоровья студентов. В работе рассматриваются вопросы адаптации студентов как необходимого условия обеспечения безопасности образовательной среды.

*Ключевые слова:* адаптация, социальная адаптация, профессиональная адаптация, социально-психологическая адаптация, образовательная среда, одиночество, психологическая безопасность, психологическое здоровье.

*Annotation.* The article is devoted to the psychological safety of the educational environment as a determining component of the preservation of mental health of students. The paper deals with the psychological and pedagogical adaptation of students as a necessary condition for ensuring the safety of the educational environment.

*Keywords:* adaptation, social adaptation, professional adaptation, social and psychological adaptation, educational environment, loneliness, psychological safety, psychological health.

**Введение.** Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий для учёбы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций в педагогической практике является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды [7, с. 4].

Адаптация к условиям обучения в вузе является одним из важнейших условий включения первокурсника в процесс учебной деятельности. Вопрос адаптации студентов к среде вуза является актуальным, так как от того, как долго по времени происходит процесс адаптации, зависят и успехи студентов, а также процесс их профессионального становления.

В целях ускорения и совершенствования адаптации первокурсников к обучению в вузе необходимо: создавать условия для познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, структуре высшей школы, содержанию обучения в ней, её требованиям, обязанностям; знакомить с

содержанием профессиональной подготовки в вузе для формирования положительного отношения к выбранной специальности.

**Изложение основного материала статьи.** Образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, которая содержит специально организованные условия для формирования и развития личности. Образовательная среда является частью жизненной среды человека, а психологическая безопасность представляет собой одну из ее психологических характеристик, которая становится значимой проблемой.

Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования.

Образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды человека. Учебные заведения являются субъектами безопасности, и важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде состоит в том, что учебное заведение, включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития. Таким образом, образовательная среда является фундаментом любого общества, поэтому важно, чтобы все ее участники чувствовали себя защищенными.

В условиях изменения образовательных целей, ценностей и инновационных преобразований на всех уровнях образовательной системы, проблемы здоровья и личностной безопасности становятся чрезвычайно актуальными. Создание комфортной образовательной среды вуза, где созданы необходимые психолого – педагогические условия для личностного и профессионального развития её субъектов, является важным фактором обеспечения качества образовательного процесса в системе высшего профессионального образования.

Что является существенным признаком хорошей (для личностного развития) среды? По мнению Баевой И.А. таким признаком может выступать психологическая безопасность образовательной среды [1, с. 48]. Понятие «безопасность» – это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни тем более государство [1, с. 50].

Для нормального развития и существования личности человека необходима безопасность как состояние окружающей среды, а также как внутреннее ощущение. Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека (А.Маслоу), без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации личности [4].

Необходимо признать, что состояние безопасности всегда субъективно переживается различными людьми по-разному в сходных ситуациях. Часто утрата защищенности, влекущая нарушение целостности, неизменности устойчивого состояния, не означает разрушение системы, при определенных условиях происходит скачок в ее развитии, качественное изменение характеристик, порождающее новые условия ее взаимодействия со средой, а, следовательно, как считает Т.М. Краснянская, и безопасность [2, с. 32].

Рассматривая понятие психологической безопасности, исследователи проанализировали академические толковые словари русского, английского, французского и немецкого языков и выявили, что в общественном сознании понятие «безопасность» связывается не столько с отсутствием угрозы, сколько с состоянием, чувствами и переживаниями человека, надежностью и уверенностью.

Следовательно, психологическая безопасность основывается, прежде всего, на самоощущении личности, оценке ею собственной защищенности и безопасности и направлена на сохранение психологического здоровья человека.

Психологическая безопасность является одной из составляющих национальной безопасности и включена в категорию социальной безопасности. В контексте представлений об угрозах безопасности личности и среды, определяющих поведение человека и характер его межличностных отношений достаточно глубоко изучен в теории катастроф и конфликтных ситуаций [8].

Н.Л. Шлыкова рассматривает психологическую безопасность как целостную систему процессов, «результатом протекания которых является соответствие потребностей, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности» [9, с. 199]. Как понимание категории психологической безопасности применительно к образовательной среде приводит И.А. Баева. Она определяет ее в трех аспектах: как состояние среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии; как систему межличностных отношений, которые убеждают человека, что он пребывает вне опасности, укрепляют психическое здоровье; как систему мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности [1].

Исследователи полагают, что факторами риска в образовательной среде могут быть: несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно–психологические характеристики субъектов образования, недостаточная эффективность организации профилактики психического и физического здоровья и др. [3].

Обучение в высшем заведении образования для современного молодого человека - один из важнейших периодов его жизнедеятельности, личностного роста и становления как специалиста с высшим образованием.

Адаптация к учебной деятельности предполагает одновременное воздействие целого ряда факторов: субъективных (зависящих от самих студентов) и объективных (внешних), к числу которых можно отнести содержание и организацию самой учебной деятельности в вузе.

Исследователи считают, что адаптация происходит на протяжении всех лет обучения. Стихийно лишь к третьему курсу формируются значимые для студента навыки самоконтроля, организованности, ответственности. Многочисленные исследования показывают, что наиболее «хрупкими» и уязвимыми во многих отношениях являются именно студенты первого курса. Поэтому именно в первом семестре первого курса максимально необходима и возможна помощь первокурснику.

Адаптация личности студента к обучению – это сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс. Он обусловлен необходимостью отказа от привычного, неизбежностью преодоления многочисленных и разноплановых адаптационных проблем и профессиональных затруднений.

В исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределённость морального выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности; налаживание быта и самообслуживания, отсутствием навыков самостоятельной работы [6, с. 45].

Начальный этап обучения в высшем учебном заведении связан порой с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника, необходимостью менять и перестраивать своё поведение и деятельность. Многие студенты испытывают состояние напряженности, чувство неуверенности, обособленности, внутренней дискомфорта, когда они впервые сталкиваются с новой для них межличностной средой.

Проведенное исследование студентов первого курса показало, что 41% первокурсников помогли адаптироваться к новым условиям обучения в первую очередь собственные черты характера и способности, такие, например, как общительность, доброжелательность, чувство юмора.

Адаптация студентов к обучению в вузе имеет свои особенности. Вхождение молодых людей в систему вузовского обучения, приобретение ими нового социального статуса студента требуют от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому статусу.

Социальная адаптация студентов в вузе делится на: профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной работе и социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношения с ней.

В вузах, процесс обучения первокурсников характеризуется большой динамичностью психических процессов и состояний, которые обусловлены изменением социальной среды. В частности, вступление к учебному заведению у значительной части молодежи сопровождается дезадаптацией, которая вызвана новизной студенческого статуса, отсутствием референтной группы, напряженностью и большой учебной нагрузкой. Все это требует от первокурсника значительной мобилизации своих возможностей для успешного вхождения в новое окружение и качественно новый ритм жизнедеятельности.

Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения даст возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации психологически комфортным.

Основным условием успешной деятельности студентов является освоение новых для него особенностей учёбы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой.

Серьёзной проблемой студентов, особенно первокурсников, является одиночество. В ходе кратких пилотажных опросов, проводившихся в устной форме с обучающимися школ, студентами ССУЗ и Вуз, нами было выяснено, что одиночество – жизненная ситуация, которая в той или иной форме переживается многими. Всего такими опросами было охвачено более 300 человек, и полученные в них результаты показывают, что проблема одиночества существует в любой возрастной категории. Количество респондентов, часто испытывающих одиночество, увеличивается с 25% среди учеников школ до 45% среди студентов ССУЗов и 55% среди студентов ВУЗов. Таким образом, наибольшее количество людей считающих себя одиночками, наблюдается среди студентов Вузов.

Итак, одиночество является серьёзной проблемой в среде студентов и взрослых. После окончания школы изменяется объективное социальное положение юношей и девушек, структура их социальных и межличностных связей. Друзья детства чаще всего находятся далеко и начинают новую жизнь в других городах. Многие студенты, начав обучение, живут впервые отдельно от родителей. Они лишаются не только эмоциональной поддержки своих семей, но и ощущения надёжности, которое вселяют привычные заведенные в семье порядки. Для некоторых новичков контакт с семьей может сводиться к редкому телефонному звонку или письму. Разрыв коммуникативных связей и эмоциональных отношений со сверстниками после окончания школы оказывается для многих невыполнимым.

И от того, насколько быстро и успешно пройдет период адаптации к новым условиям, насколько удачно сможет студент влиться в новое общество сверстников, т.е. насколько он сможет безболезненно пережить возникшую перед ним жизненную ситуацию, настолько он сможет решить проблему одиночества.

Адаптация студентов к учебному процессу заканчивается в конце 2-го - начале 3-го учебного семестра. Успешно сданная первая сессия позволяет предположить, что этап адаптации у первокурсников прошел успешно. В решении задач, связанных с повышением эффективности адаптации студентов первого курса к обучению, важнейшая роль отводится кураторам академических групп.

Для успешной адаптации необходимым является также проявление активной позиции, которая должна быть не только у преподавателя, но и у студента, то есть должна быть совместная деятельность. Студент должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель – создавать для этого условия.

Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается «активный поиск себя». Даже успешно окончившие среднюю школу студенты, на первом курсе не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспектив, отчуждению, пассивности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватно – неадекватно) непосредственно соотносится с адаптацией.

**Выводы.** Итак, в целях ускорения и усовершенствования адаптации первокурсников к обучению в вузе необходимо: создавать условия для познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, структуре высшей школы, содержанию обучения в ней, её требованиям, своим обязанностям; знакомить с содержанием профессиональной подготовки в вузе для формирования положительного отношения к выбранной специальности; способствовать процессам внутренней интеграции групп студентов-первокурсников и объединению этих групп со студентами других курсов факультета и института; готовить студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Таким образом, именно психологическая безопасность образовательной среды, обеспечивающая микросоциальное окружение, свободное от психологического насилия, определяющая ее референтную значимость, удовлетворяющая основные потребности в личностно-доверительном общении, определяет динамическое равновесие между человеком и социальной средой в сторону повышения психического здоровья личности.

#### **Литература:**

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.



2. Краснянская Т.М. Безопасность человека: психологический аспект: учебное пособие / под ред. А.В. Непомнящего. Ставрополь: ЗАО Пресса, 2005. – 216 с.
3. Литвинова А.В., Калинина Д.Л., Титкова А.А. Ассертивное поведение и безопасность образовательной среды // Личность как предмет классической и неклассической психологии. Материалы XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. М.: РГГУ, 2012. – С. 344-348.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2001. – 478 с.
5. Минахметова А.З. Личность учителя в условиях инновационных изменений // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4. - часть 2. – С. 356-360.
6. Осипов П.Н. Инновационная воспитательная деятельность в техническом вузе: учебно-методическое пособие для системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы. – Казань: РИЦ «Школа, 2007. – 224 с.
7. Тимерьянова Л.Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: учебно-методическое пособие. – Уфа: ИРО РБ. – 77 с.
8. Чиркина С.Е., Ахмеров Р.А., Бажин К.С., Царева Е.В. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 136 с.
9. Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – М.: РГБ, 2005. – 332 с.

Psychology

UDC 19

Ph.D. Student Ebtisam Sirhan Haj

ULIM university (Universitatea Liberă Internațională din Moldova)

### INTERVENTION PROGRAM THAT HELPS ADOLESCENTS ADAPT TO SCHOOL AND SOCIETY

*Annotation.* Research conducted in the Arab sector in Israel investigated the influence of communication Parents in the families from Arab Sector (Israel) on school and social adaptation of Adolescents. The research findings 52 students out of 322 were found with adaptation difficulties in school according to from a questionnaire about communication between parents from the report about adapt to school and about to teacher's report. We selected a group of students that agreed to take part in the programme with their parents. 25 students (15 boys and 10 girls). The second group of 27 students didn't take part in the programme, therefore they served as a control group (17 boys and 10 girls) as a whole 50 people participated in the programme, a group of 25 students the ages of 12-14 from grades 7th -9th and their 25 parents. In the intervention program, we treat academic achievement, emotional and social aspects. The findings of the program show improving academic achievements, emotional and improving social adaptation.

*Keywords:* intervention programme, communication patterns, social adaptation, educational process, intervention process, school staff.

*Аннотация.* Исследования, проведенные в арабском секторе в Израиле посвящены влиянию общения родителей в семьях из арабского сектора и школы на процесс социальной подростков. В результате исследования было выявлено 52 учащихся с трудностями адаптации в школе из 322 опрошенных. Из них была выбрана группа из 25 учащихся (15 мальчиков и 10 девочек) с их родителями, которые согласились принять участие в экспериментальной программе. Вторая группа в составе 27 учащихся не принимала участие в программе, поэтому они служили контрольной группой (17 мальчиков и 10 девочек) в целом 50 человек приняли участие в программе, группа из 25 учащихся в возрасте от 12-14 лет - 7 - 9 классы и их 25 родителей. Программа была направлена на повышение успеваемости учащихся, улучшение эмоциональных и социальных аспектов взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Результаты освоения программы показали улучшение успеваемости большинства учащихся, улучшение эмоциональных контактов.

*Ключевые слова:* арабский сектор в Израиле программы вмешательства, коммуникационные модели, социальная адаптация, образовательный процесс, процесс вмешательства, персонал школы.

**Introduction.** Gillies indicates that Parents involvement programmes increasing investment of governments around the world in such programmes in the last three decades reflects the understanding of parents significant role in the of their children's behavior and in their development children's development. Behind this understanding lies the belief that providing information and the learning of parental skills could positively change parents' behavior towards their children a change that in turn will have an effect on the children's life [2]. The Intervention Programme deals with developing the skills of the school system and the parental system in building their relation with adolescents: boys and girls and both with direct work with these boys and girls while developing their personal and interpersonal skills for the purpose of teaching skills of control and self-regulation [3].

**The purpose of the article** is to show the importance of intervention program in school environment and prove that the program has a positive effect on students, their parents, teachers, staff and other members of the educational process.

**The main content of the article.** In this article describing Virginia Satir's and Satir and Witacker communicational approaches. These approaches compose intervention program. Explaining the program the author gives characteristics of students according to the adolescents report in a self-report questionnaire. Further he analyzes intervention process and makes circumstances of the process. The adapting process must involve an educational counselor, educational psychologist clinical social worker, arts and drama therapist and other specialists. Finally there is shows results: what changes happened with boys and girls, mothers and school staff. Particularly the author draws attention to such factors as social acceptance, unpopularity and social rejection.

This current programme is based on Virginia Satir's communicational approach – the experiential / communicational approach of Satir and Witacker the emphasis of this approach is to think how the individual self-esteem increases in the family system what in the family enables the best growth more or less assessment of roles and communication patterns was used. Satir characterizes roles in the family as communication patterns: rational,

blurring, appeasing, accusing. The work with the clients is on the group level and on the individual level and very experiential [1].

Description the intervention group.

Characteristics of students according to the adolescents report in a self-report questionnaire:

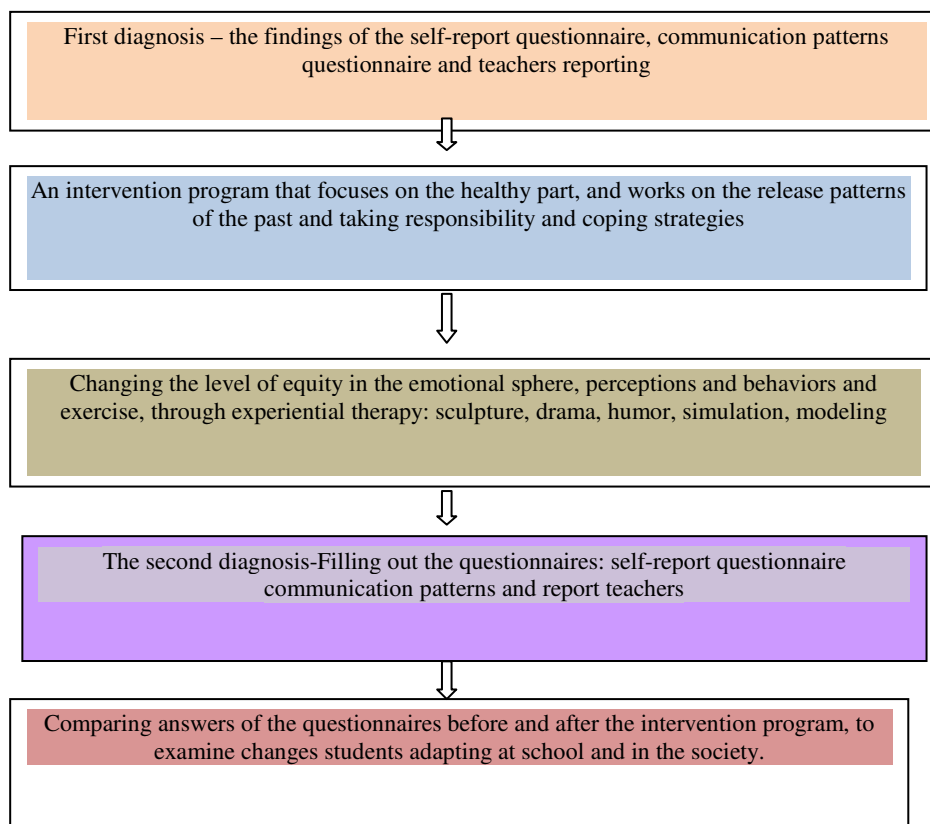
1. The children felt rejected and unaccepted among their peers.
2. Some of them are closed shy and find building social ties difficult.
3. The students find it difficult to take part in social activities or in playground with other children in their age.
4. They tend to play alone far from the others.
5. They tend to solve social problems in ineffective ways such as fits of anger and rage.

According to teachers' report:

1. Students find it difficult to connect with other students, they do not participate in school activities and after school activities, they have no limits and they don't follow the rules of the school.
2. Students achievement in Arabic language (first language) were between 40-50.
3. Students tend to get to school late as often as 2-3 times a week.
4. The students tend to be absent from school 3-4 times a month.
5. Parents visit school usually 1-2 times a year only if they are invited.
6. 8 mothers are characterized as having rigid authoritarian style, 4 mothers are authoritative and 13 mothers are permissive.

Programme purpose: to improving the academic achievements, emotional- self esteem and improving social adaptation.

The intervention process:



**Figure 1. The intervention process**

The program consists of 15 meetings. 5 meetings only with children and 5 only with mothers and five meetings together, the meetings were conducted by therapists and they were: an educational counselor, educational psychologist clinical social worker and certified family therapist, arts and drama therapist, each meeting had purpose and included activities. Program execution time: 80 hours during January 2016 – June 2016, duration of activity is 6 months.

The meetings focused on three areas of adaptation related to each other:

1. The social adaptation
2. Academic adaptation, improving academic achievement
3. Emotional adaptation

**The findings.**

The Findings shows that there was an improvement in the achievements of 22 students out of 25 students, improvement of 10-15 grades (Figure 1). During 6 months adolescents learned additional lessons by professional teachers in their Arabic language.

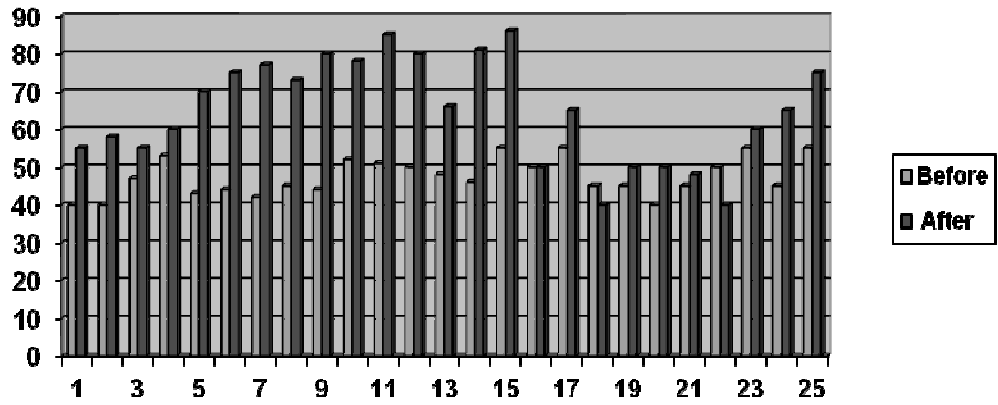


Figure 2. Academic achievement before and after the intervention for treatment group

1. In factor analysis 3 factors to classify the questions were found: factor 1 socially acceptable (Figure 2), Factor 2 unpopularity (Figure 3), Factor 3 Social rejection (Figure 4).

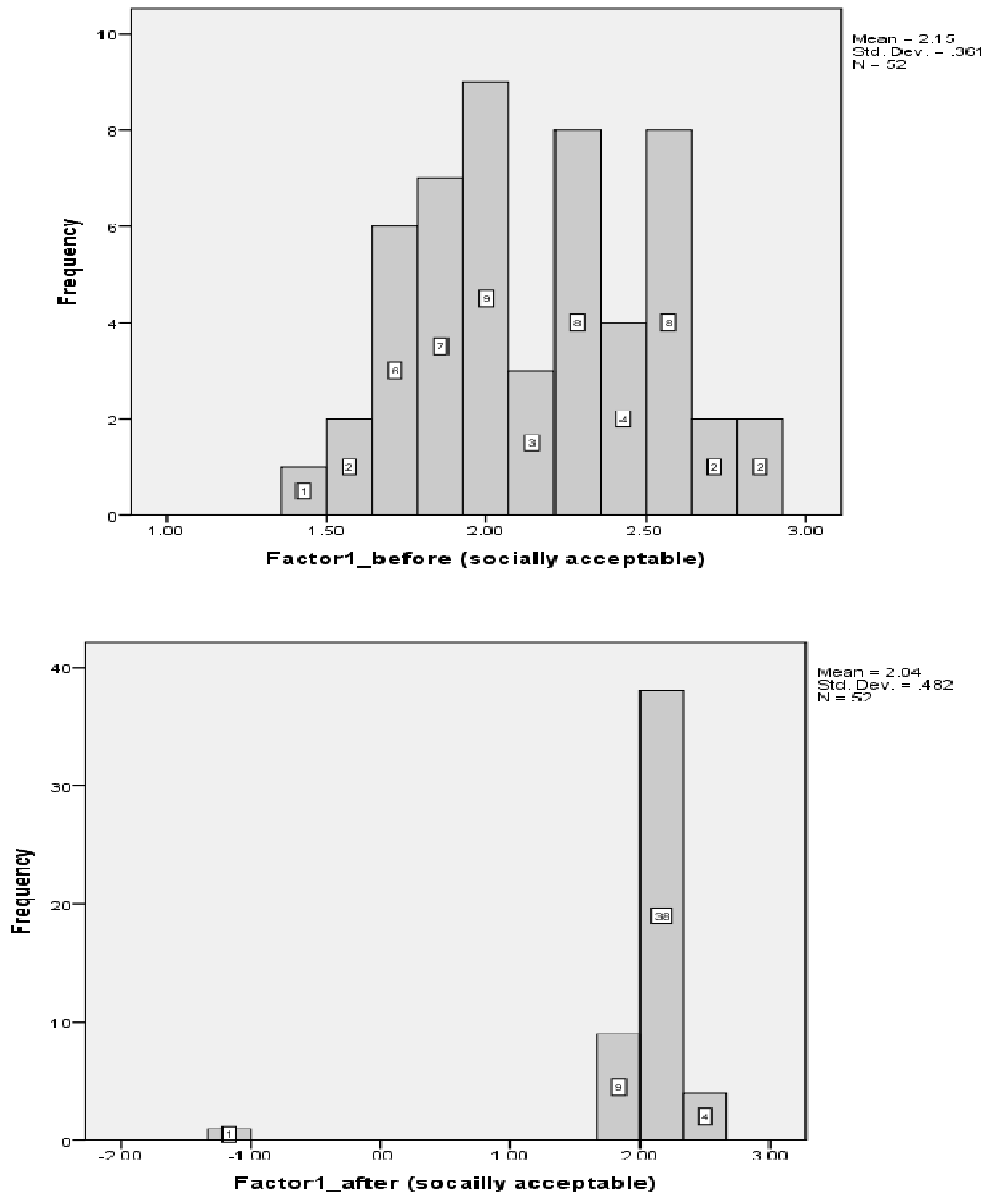


Figure 3. Factor 1 before and after the intervention histogram

2. After the intervention, the variance of the respondents decreased very significantly. The mean value did not change much.

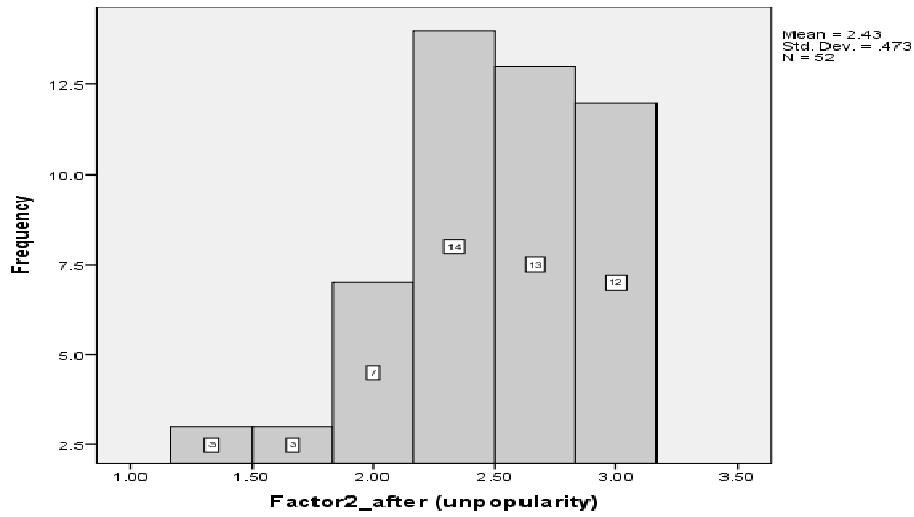
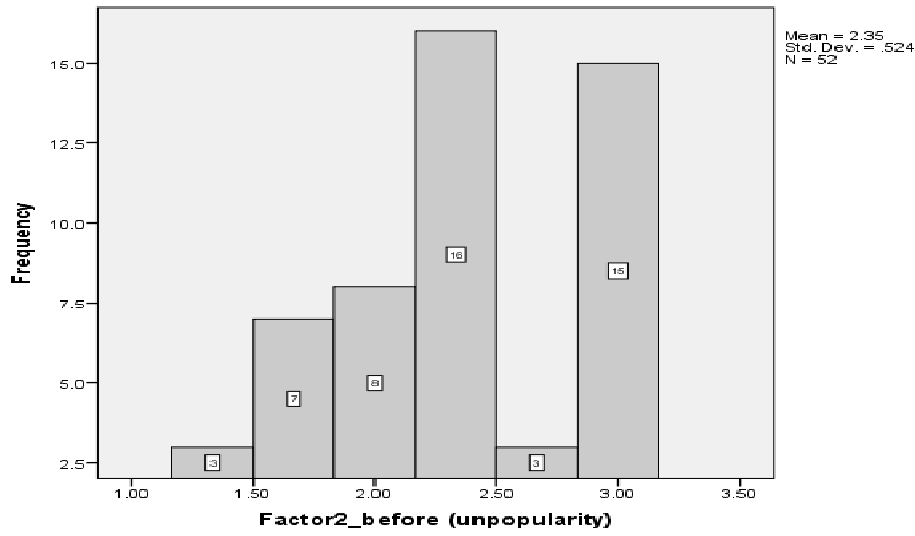
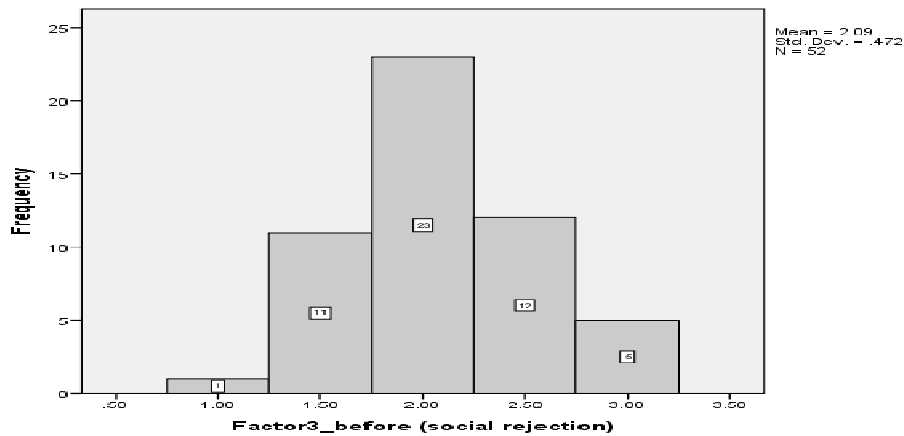


Figure 4. Factor 2 before and after the intervention histogram

There were no significant differences in the unpopularity factor before and after the intervention.



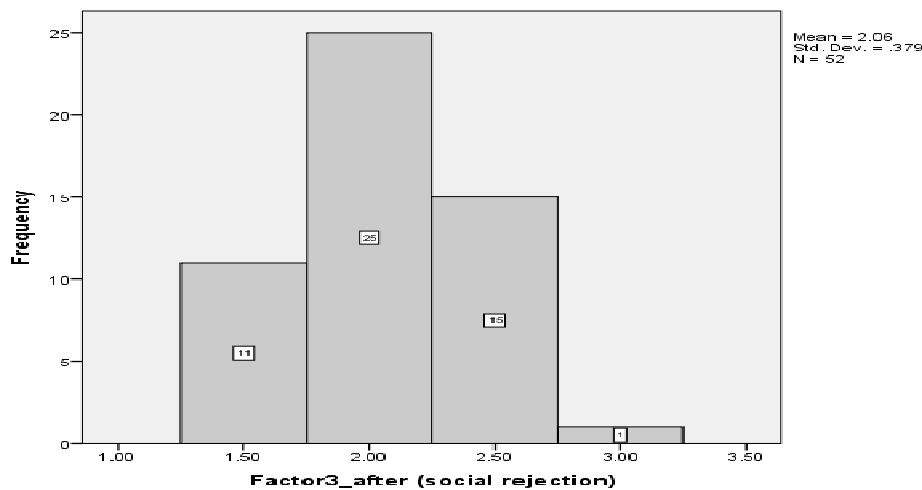


Figure 5. Factor 3 before and after the intervention histogram

There were no significant differences in the unpopularity factor before and after the intervention.

3. The girls are more ready to admit failures and difficulties than boys. There is a resemblance between girls and boys groups, respectively, but the boys are different from girls in both groups, and that is the reason to analyze them separately.

In factor 1 (social acceptance) boys report they are more accepted than girls, in both groups. In factor 2 (unpopularity) the girls report higher than boys, especially in the control group. In factor 3 (social rejection) the girls report they are significantly more socially rejected than boys, in both groups.

4. There were no significant changes in the control group in the three factors after the intervention. The results in the treatment group are quite different after the intervention: the social rejection mean in the girls group is much lower, social acceptance in boys group is lower. Unpopularity is higher after the intervention in both girls and boys.

5. Comparing data shows for girls, the factor 1 (social acceptance) is higher after the intervention and less spread. The factor 2 (unpopularity) has not changes significantly, less spread. Factor 3 (social rejection) is down after the intervention, less spread after the intervention. for boys, factor 1 (social acceptance) is lower, factor 2 (unpopularity) is the same mean but less spread, factor 3 (social rejection) has not changes significantly.

6. Most of the mothers became less permissive after intervention (fig. 6).

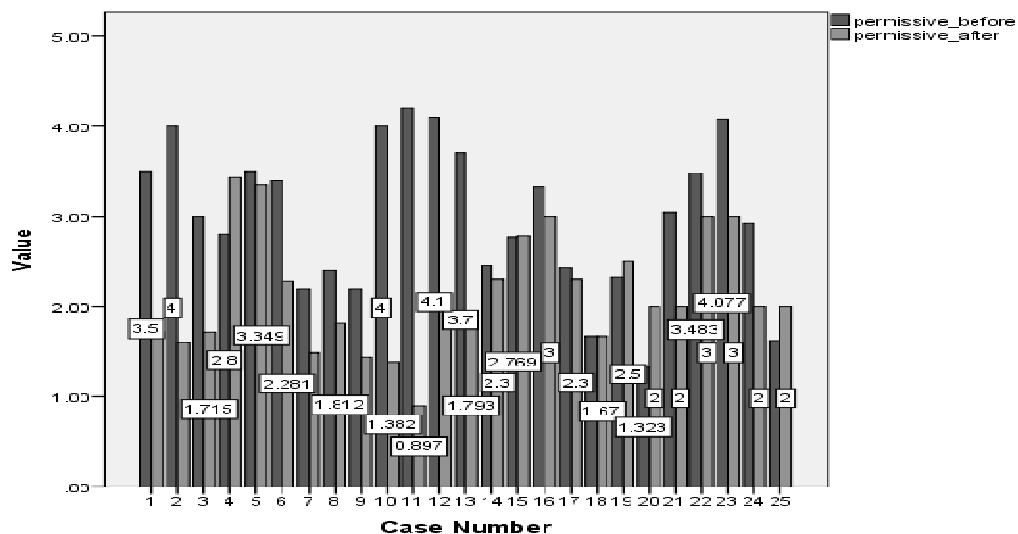


Figure 6. Comparison between intervention sample mothers - Permission style before and after

**Conclusions.** The programme findings show: 1. The parents and teacher reported there was an improvement in the academic achievement. 2. Parents (mothers) and teacher reported about an improvement in their adolescents social adaptation. 3. Parents and teachers reported about an improvement in the students' mood they are happier and enjoying others company. 4. Parents and therapeutic staff (counselor, psychologist, art therapy, and social worker) reported that students began to turn for help and consult with them more often. 5. Therapeutic staff reported about more willingness and cooperation among girls than among boys who show more tenacity and resistance. 6. The school staff reported about more parents' involvement in what's going on in school and they were mainly following their children's condition what they weren't doing before.

**References:**

1. Banmen, J. (Ed.), Application of the Satir Growth Model. Canada: Avanta, 2006. p. 3-5
2. Gillies V. Exploring Working-Class Experiences of Parenting, London: Routledge, 2007. p. 9-12
3. Webster-Stratton C. & Hammond M. Marital conflict management skills. Journal of Child Psychology.UK: 1999. p. 917-927.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

Ажиев М. В. Маркевич И. Е.	СЕМЬЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА	4
Азимбаева Ж. А.	ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРА	7
Акимова Т. Н. Лисицинская А. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	10
Акимова Л. А.	ИМИТАЦИОННЫЕ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	13
Алшувайли Х. Х. Кудрявцев М. Д. Стручков В. И.	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНЫХ СУДЕЙ	16
Барсагаева И. В. Хагай В. С. Тимошенко Л. И. Хагай В. В.	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И РИТМИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА В ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ	22
Бережнова Л. Н. Кузнецов П. В.	САМОДИАГНОСТИКА КУРСАНТАМИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ – НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	25
Берсенева И. А. Дьячкова Т. В. Бекшаев И. А.	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ БИОЛОГИИ	28
Бичева И. Б. Мелентович А. В. Десятова С. В.	МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	33
Богоева М. Д. Гогинава С. Е. Ковалева М. В.	ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ	36
Васильева М. В.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ	40
Вильданов И. Э. Сафин Р. С. Корчагин Е. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	46
Воронин Д. М. Идрисов Р. Г.	АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ	50
Вохмянина С. В.	СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К УЧАСТИЮ В КОНКУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «АБИЛИМПИКС»	54
Гаджикурбанова Г. М. Муртузалиева А. С.	РОЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	58
Газизова А. И. Мингазова Н. Г.	ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ	61
Галияхметова А. Т. Андреева Е. А.	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	64
Галияхметова А. Т. Маминова Л. В.	РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	67
Голикова Е. М. Сидорова И. Г.	РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	70

Горелик А. В. Осипов А. Ю. Приходов Д. С.	АНАЛИЗ КАЧЕСТВА СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ БОРЬБЫ МОЛОДЫХ (15-18 ЛЕТ) РОССИЙСКИХ ДЗЮДОИСТОВ С УЧЕТОМ ДАННЫХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ КОЭФФИЦИЕНТОВ АТЛЕТОВ	73
Гущин А. В. Шобонов Н. А.	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ	76
Давлетшина А. Ф.	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	80
Дерюгина Е. Г.	ФАСИЛИТАЦИОННАЯ КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ДИРЕКТОРА ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ	84
Дроботенко Ю. Б.	К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	93
Зарипова З. Ф.	ОЛИМПИАДА ПО МАТЕМАТИКЕ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	96
Зотов А. А. Федосеева И. А.	САМОВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ РОСГВАРДИИ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ	99
Иневаткина С. Е. Лазарева Н. В.	К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	104
Камалева А. Р. Гильманшина С. И.	КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ОСНОВЕ ЭЛЕМЕНТОВ КВАНТОВОЙ ХИМИИ	107
Керенская С. А.	ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЁННОГО ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА)	110
Кириухина Н. В. Красин М. С.	НАУЧНЫЙ ЮМОР КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ	113
Ковалева А. С.	ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА К ДЕТЯМ С ОВЗ	117
Козлова К. М.	ОБЗОР СПОСОБОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	120
Коломиец О. М.	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА, ГАРАНТИРУЮЩИЕ ДОСТИЖЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	127
Коновалова Н. А.	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА	131
Котельников С. А. Гурская Т. В.	ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	135
Красноперова Н. А.	АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	138
Круподерова Е. П. Никитина Н. В.	ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ	141
Канянина Т. И. Круподерова Е. П. Круподерова К. Р.	ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	144

Круподерова К. Р. Попенко Н. В. Попенко С. Д.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>	147
Кулаева Г. М.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ОСНОВЕ ДАЛЬТОН - ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА</b>	150
Лешер О. В. Антропова Л. И. Тулупова О. В.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА</b>	154
Лутошкина В. Н. Коренева В. В.	<b>ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b>	156
Мамаева А. В.	<b>ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ИНЖЕНЕРА</b>	160
Мамалова Х. Э.	<b>ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАТИКИ</b>	163
Медведь И. В.	<b>К ВОПРОСУ О ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ</b>	166
Мизёва В. И. Лешер О. В.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА</b>	171
Муртузалиева П. Ш.	<b>КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА М. М. КАЖЛАЕВА</b>	173
Насадюк Е. В.	<b>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЖЕНЩИН СЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОВД РОССИИ</b>	176
Неклюдова В. В. Маткеримова Л. А.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ</b>	180
Немова Ю. Ю. Романова Г. А.	<b>Тьюторское сопровождение развития социокультурной компетентности одаренных обучающихся в системе СПО</b>	183
Неустроева А. Н. Иванова Н. И.	<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	186
Нурмагомедова Н. Х. Магомедова З. З.	<b>ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА</b>	189
Ольхина Е. А. Корниенко Н. А.	<b>ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</b>	192
Омар Саид	<b>ЭТИКА И ДОСТОИНСТВО В ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ</b>	194
Осипов А. Ю. Воронцов С. В. Петухова Л. А.	<b>ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ЗНАЧЕНИЙ МАССЫ ТЕЛА СТУДЕНТОВ ЗА ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ</b>	198
Пак Л. Г. Тавстуха О. Г.	<b>ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ВУЗА</b>	201
Переверзева Ю. С. Филимонюк Л. А.	<b>НРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА</b>	204
Пестряева Л. Ш. Глинкин Б. Н.	<b>СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ГИРЕВОГО СПОРТА</b>	211
Петрова С. С.	<b>ФЕНОМЕН ПОДРОСТКОВОЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ</b>	214



Петрунина М. А.	<b>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	217
Покровская Т. Ю. Романов Р. В.	<b>ОТНОШЕНИЕ ПОКОЛЕНИЙ К СПОРТУ, КАК ВАЖНОМУ ОБЩЕСТВЕННОМУ ЯВЛЕНИЮ</b>	220
Попова А. Ф. Лобашова А. А. Мосеева Л. И.	<b>КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ СПОРТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА: ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ</b>	224
Прохорова М. П. Голубева О. В. Мададанова К. Х.	<b>ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ</b>	230
Прохорова М. П. Шкунова А. А. Хохлов М. С.	<b>ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ В ВУЗЕ</b>	233
Романова Г. А.	<b>ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА, СПОСОБСТВУЮЩЕЙ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ</b>	236
Ропот В. А. Мартиросян К. М.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О МЕНЕДЖМЕНТЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>	239
Сатгарова Н. И.	<b>О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ</b>	242
Сibaева Г. М. Гумерова Ф. Ф.	<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ</b>	245
Талых А. А. Лобашев В. Д.	<b>ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЭТНОКУЛЬТУРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	249
Титова К. Е. Проглядова Г. А.	<b>ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>	253
Трипутин С. Н. Душкин А. С. Гурьев М. Е.	<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ</b>	259
Честнейшин Н. В. Честнейшина Д. А.	<b>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВВОДНОГО ЗАНЯТИЯ ПО ФИЛОСОФИИ</b>	266
Шерайзина Р. М. Крайнева Е. И.	<b>СТРАТЕГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ</b>	269
Haim Sargarof	<b>INTEGRATION OF OLIM FROM ETHIOPIA AND THE SOVIET UNION IN ISRAEL AND THE ALCOHOL ISSUE</b>	272
Харечкин А. Н. Тимошенко Л. И. Борисов О. Ю. Рожков С. Ю.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ У КУРСАНТОВ ОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ</b>	275
Хилько А. А. Филимонюк Л. А.	<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ</b>	278
Щербаков И. Н. Щербакова Е. А.	<b>ДИАГНОСТИКА ВОСТРЕБОВАННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ</b>	281
Юсупов В. З.	<b>СУЩНОСТЬ И МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b>	286
Юшкевич Е. В.	<b>СОВРЕМЕННЫЙ ПОДРОСТОК: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО САМОРАЗВИТИЯ</b>	290

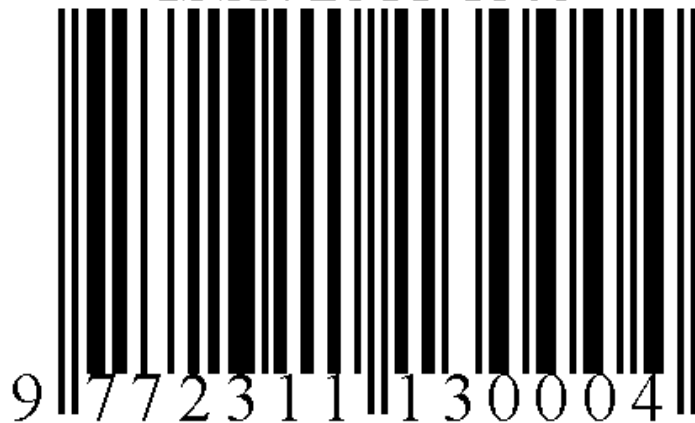
Yakovleva T. V.	THE SYSTEM OF LEVELS OF COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF UNIVERSITY TRAINING	292
Яковлева И. М. Скира Е. В.	СОСТОЯНИЕ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕШАТЬ ПРОСТЫЕ АРИФМЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ	296
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
Афонькина Ю. А.	СОВРЕМЕННЫЙ ДОШКОЛЬНИК: НОВЫЙ КОНТЕКСТ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	299
Вайберт М. И. Ермакова И. В.	НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	302
Демец Е. Г. Мещерякова И. Н.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА	305
Енгибарян Л. С.	ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	310
Ефимова О. Н. Литвинова Е. М. Машкова Е. А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА-ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ	313
Изотова М. Х.	РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛРСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ	317
Кулумбегова Л. А.	РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	322
Медведева Е. А.	ИСКУССТВО КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ДИСКУРС В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	325
Мельникова Н. В. Калинина О. В.	СТАТУС ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА	328
Мельникова Н. В. Самылова О. А.	ГЕНЕЗИС ОТРАЖЕНИЯ ЧЕЛОВЕКОМ ЭМОЦИЙ: ПСИХОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЙ	331
Мишулина А. Ф. Михайлова М. О.	СОЗАВИСИМОСТЬ И ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ	335
Моложавенко А. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПИСАНИЕ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА	339
Неклюдова В.В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПЕРМСКОГО ГАТУ)	346
Новиков П. В. Царева Е. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	349
Ожогова Е. Г. Рассказова И. Н.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО КАК ФАКТОР, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЙ РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	352
Тузова О. Н. Тузова А. П.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИМУЛЯКРОВ В СМИ	358
Файзулина З. Ф. Муртазина Э. И.	ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	362

<b>Шагивалеева Г. Р.</b>	<b>АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</b>	<b>366</b>
<b>Ebtisam Sirhan Haj</b>	<b>INTERVENTION PROGRAM THAT HELPS ADOLESCENTS ADAPT TO SCHOOL AND SOCIETY</b>	<b>369</b>

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования  
Серия: Педагогика и психология.  
Выпуск 58. Часть 4.

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.